POLONISTA

Dwumiesięcznik
poświęcony sprawom nauczania języka polskiego

Rok X — Zeszyt IV — VI

Lipiec — Grudzień
1946

ŁÓDŹ 1946

Oddział Łódzki Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza

SPÓŁDZIELNIA WYDAWNICZA „POLONISTA“

TREŚĆ ZESZYTU IV — VI:

Redaktor: **Jan Zygmunt Jakubowski (Łódź).**
Komitet Redakcyjny: **Eugeniusz Sawrymowicz** (Warszawa), **Arkadiusz Mirkowicz** (Łódź).

Wydane z zasiłku Ministerstwa Oświaty

Cena numeru pojedynczego **25 zł.**

Warunki prenumeraty „Polonisty": rocznie (6 zeszytów) 132 zł.

Adres Redakcji: J. Z. Jakubowski, Łódź, Bednarska 24 m. 70

Adres Administracji: Łódź, PZWS, Piotrkowska 123, tel. 127-62

Janina Kulczycka-Saloni

PRUS A MŁODZIEŻ

Utwory Bolesława Prusa zajmowały zawsze w lekturze szkolnej miejsce poczesne: trafna intuicja pedagogów, tworzących programy i układających listy książek, które przeczytać należy, oraz wyczucie autorów wypisów wszelakiego typu wskazywało im twórczość tego pisarza jako nie kończące się, niewyczerpane wprost źródło wartościowych pozycji czytelniczych. Dlatego też młodzież stykała się z Prusem poprzez cały czas nauki szkolnej, zaczynając od przystosowywanych do jej możliwości fragmentów *Przygody Stasia* czy *Grzechów dzieciństwa*, aż na wielkich powieściach kończąc.

Nowe instrukcje do nauczania języka polskiego w gimnazjum i liceum ogólnokształcącym na okres przejściowy wzmacniają jeszcze dotychczasowe stanowisko pisarza. W gimnazjum bowiem uczeń może się zetknąć (wymieniam tu łącznie lekturę podstawową, uzupełniającą i dodatkową) z następującymi pozycjami: *Lalka, Powracająca fala, Placówka, Antek, Anielka, Grzechy dzieciństwa, Przygoda Stasia, Sieroca dola, Kamizelka, Katarynka, Pojednani, Z legend dawnego Egiptu* oraz bliżej nieokreślone *Humoreski*. Program licealny uzupełnia tę listę wprowadzając *Faraona*.

Miłośnik Prusa uzupełniłby jeszcze tę listę chociażby *Emancypantkami*, które kompozycyjnie są rzeczywiście słabe, ale posiadają piękne fragmenty, wspaniale skreślone migawki z życia Warszawy i prowincji i poruszają sprawy emocjonujące młodzież, przynajmniej żeńską.

Upomniałby się także o krzywdę wyrządzoną Prusowi przez niewłaściwe kryterium, stanowiące podstawę doboru jego utworów. Z zestawienia bowiem utworów ma się wrażenie, że decydowało tu kryterium tematyczne i ideologiczne: stąd pochodzi pewne faworyzowanie utworów poświęconych dzieciom i dzieciństwu, o których właściwa czytelnicza recepcja możliwa dopiero jest wtedy, gdy się do spraw dzieciństwa ma pewien „epicki" stosunek, możność spojrzenia na nie z pewnego czasowego i uczuciowego dystansu.

Ideologiczne względy zadecydowałyby także pewnie o wprowadzeniu opowiadania *Pojednani*, należącego niewątpliwie do najsłabszych pozycji w dorobku Prusa. Występuje tutaj co prawda chłopskie dziecko, które postępowi i ofiarni studenci zamierzają kształcić i zetknąć z kulturą, ale sam humorystyczny sposób postawienia sprawy dyskwalifikuje ten utwór jako wyraz pozytywistycznych haseł pracy wśród ludu. Poza tym jest to jeden z tych nielicznych utworów, po przeczytaniu których współczesny czytelnik przyznać musi słuszność Chmielowskiemu czy Świętochowskiemu, że autor *Placówki* nadmiernie lubował się w tłustych i niewybrednych dowcipach. I dlatego *Pojednanych* dobrze było by zastąpić takimi niewątpliwymi pozycjami w nowelistycznym dorobku Prusa jak: *Cienie, Nawrócony, Przy księżycu, Milknące głosy, Sen* itp.

Tego rodzaju stanowisko krzywdzi pisarza, ponieważ szuka się na gwałt tego, czego w nim nie ma, tj. określonej, dającej się ująć w kate-

gorie racjonalne ideologii społecznej, natomiast pomija to, co w nim naprawdę jest tzn. swoisty, oryginalny artyzm. A jest także błędne dlatego, że dla młodzieży Prus bynajmniej nie jest głosem sumienia społecznego, tropicielem krzywdy społecznej, demaskatorem wyzyskiwaczy i obrońcą wyzyskiwanych. Takim apostołem sprawiedliwości społecznej jest dla niej słusznie Żeromski, jeden z tych, co „sam spokoju nie zaznał i światu spokoju nie dawał".

A czymże dla młodzieży jest Prus — niewątpliwie ukochaną lekturą. Projekt głośnego czytania Prusa zawsze przyjęty bywa przychylnie, niezrównany narrator nigdy tu nie zawodzi, wzrusza, rozśmiesza, bawi, lecz pozostaje jakoś na marginesie czytelniczych przeżyć.

Prof. Stanisław Adamczewski[1]) pięknie pisze o Prusie łatwym i Prusie trudnym — otóż zaryzykować można twierdzenie, że młodzież chwyta chętnie Prusa łatwego, świetnego humorystę, bystrego obserwatora, wielkiego miłośnika człowieka, ale nie ma ochoty zetknąć się z Prusem trudnym, nawet najczęściej w ogóle go nie zauważa.

Upraszczając sprawę można powiedzieć, że dla młodzieży lektura jest poszukiwaniem ideału etycznego, wyrazem dążenia do prawdy, prawdy absolutnej, bezwzględnie obowiązującej. Młodzież na najtrudniejsze pytania, które stawia, żąda odpowiedzi pewnych, nie ulegających zakwestionowaniu. Obcy jej jest wszelki relatywizm, wszelki sceptycyzm poznawczy i etyczny. Ona pragnie dogmatu, fanatycznie go szuka i znalazłszy fanatycznie go broni Dlatego kocha się w postaciach, które personifikują jej ideały, postaciach prostych, bezkompromisowych, zwycięskich przynajmniej w sensie wierności wyznawanej prawdzie.

Dlatego też Prus, szczególnie Prus okresu dojrzałości artystycznej nie jest pisarzem, którego młodzież łatwo przyjmuje i we właściwy sposób rozumie.

Opanowana, powściągana uczuciowość humorysty jest dla niej zupełnie obca i daleka. Niezrozumiała bowiem jest dla niej postawa, która w wypadku konfliktu pozwoli przyznać rację obu antagonistom, uznać, że każdy z nich jest godzien, przynajmniej tego, aby go uważnie wysłuchano.

Spróbujmy spojrzeć np. na *Faraona* z tego typowego według mnie punktu widzenia młodzieży, a zobaczymy, że Prus najwyraźniej kocha swego tytułowego bohatera, że miły i bliski jego sercu jest bohaterski młodzik. Chętnie wybaczyłby mu wiele, nawet alkoholizm, nawet nieopanowaną zmysłowość. Ale Prus chce być sprawiedliwy wobec ludzi, których przedstawia czytelnikowi jako swoich bohaterów i dlatego mierzy Ramzesa nie miarą swej sympatii, lecz miarą tych wymagań, które Ramzes sam sobie postawił. I wtedy widzimy władcę, który marzy o odrodzeniu swego państwa i przywróceniu mu utraconej potęgi, który tylko myślą o tym żyje, a który jest równocześnie pyszałkiem, nieukiem, zarozumialcem, lekkomyślnym wietrznikiem. Jest on co prawda

---

[1]) Referat *Etyka pisarska Bolesława Prusa* wygłoszony dn. 29—IV—1946 r. na Zjeździe im. Bolesława Prusa w Warszawie.

bardzo sympatyczny, ale postępuje tak, że przegrać powinien. Świat dopiero wtedy straciłby wszelki sens, życie zbiorowe uległoby całkowitemu zdezorganizowaniu, gdyby tacy ludzie, jak on, osiągali powodzenie. Przecież on zrujnowałby Egipt, doprowadziłby go do ekonomicznej i politycznej katastrofy, gdyby nad jego skołataną nawą nie czuwał Herhor.

Toteż Prus ustawicznie powściąga swoją sympatję dla Ramzesa i czuwa, by czytelnik nie zaczął go przeceniać, by nie stał się on bohaterem opromienionym glorią męczeńskiej śmierci. Nie zaszczycił go przecież nawet śmiercią żołnierza: w momencie, gdy wierny Tutmozis poległ zdradzony przez najbliższych, Ramzes odwiedziwszy jego żonę, zginął w poczuciu własnej wielkości i triumfu, zraniony zatrutym sztyletem kochanka swej dawnej kochanki. Śmierć jego nie jest klęską poniesioną w otwartej walce z wrogiem politycznym, jak śmierć Tutmozisa. Śmierć jego, to wynik zemsty Mefresa za wypowiedzianą po pijanemu drwinę i zemsty Lykona za odebraną kochankę. Takie więc sprawy zadecydowały o ostatnich chwilach władcy, który marzył, że dla Egiptu będzie Ramzesem II.

Tylko dyskretny patos zakończenia: „i wśród ogólnej ciszy przestał oddychać, on, pan dwu światów: doczesnego i zachodniego" — łagodzi nieco przykre wrażenie scen poprzednich, pewien majestat śmierci, dostojeństwo zmarłego staje się w tej scenie udziałem Ramzesa, który snuł marzenia o nadludzkiej wielkości i nieśmiertelnej sławie, a postępował jak słaby i śmiertelny człowiek.

Zakończenie powieści jest ostrzeżeniem skierowanym do czytelnika, żeby się nie pomylił i nie uznał Ramzesa za bohatera, za męczennika idei, bo on nim nie był. Tak samo jak wrogiem człowieczeństwa nie był jego wróg, Herhor. On tylko miał uboższą umysłowość, mniej wrażliwą uczuciowość, był słabszą indywidualnością, niż bujny, rozhukany faraon. Ale na swój sposób chciał służyć Egiptowi, dając mu nie marzenia, nie entuzjastyczne wzloty, lecz rzetelną wiedzę, doskonałą znajomość spraw państwa, ogromną pracowitość i doświadczenie. On także dobro państwa miał na celu, ale nie marzył o jego zawrotnej wielkości, przebudowie życia od gruntu, widział natomiast szereg konkretnych niebezpieczeństw, których pragnął uniknąć. Nie wzruszył się nigdy niedolą pojedyńczego niewolnika, ale doceniał groźbę rozruchów głodowych i potrafił im zapobiec.

A gdy szalony faraon postawił go wobec możliwości zawładnięcia tronem (czego nie brał pod uwagę nawet w najśmielszych marzeniach), potrafił opanować katastrofalną sytuację państwa i stać się władcą pożytecznym. Bynajmniej zresztą nie dlatego, że kochał ludzi i współczuł ich cierpieniu, ale dlatego, że musiał znaleźć wyjście z trudności wytworzonych przez Ramzesa. Mógł bowiem zachować władzę i utrzymać porządek w państwie tylko za cenę częściowego przynajmniej spełnienia obietnic zmarłego władcy.

Herhor jest rzeczywiście niesympatyczny, obok swego młodocianego antagonisty wydaje się uosobieniem egoizmu, wyrachowania, rutyny i dlatego nie może podobać się czytelnikowi, ale bynajmniej nie zasługu-

je na potępienie. Jeśli nie jest twórczy, to potrafi realizować twórcze pomysły innych, jeśli nie kocha ludzi, to potrafi postępować humanitarnie, z prostego wyrachowania.

Ciekawy jest przebieg konfliktu między tymi dwoma mężami: Herhor pokonał Ramzesa w walce, jeśli tak można powiedzieć, fizycznej. Górował nad nim doświadczeniem, wiedzą, umiejętnością organizowania życia zbiorowego. Ale nie tylko zwyciężył, poniósł także klęskę: stał się mimowolnym realizatorem programu pokonanego władcy, stał się wykonawcą jego społecznego testamentu. I choć ciemny, bo nie rozumiejący głębokiej logiki dziejów, lud egipski potępił zmarłego faraona, choć zapomniał o nim, to coś, co w nim było dobrego, wydarło się śmierci i żyło jako trwały składnik życia zbiorowego.

I stąd pochodzi epicki spokój powieści, stąd „homerycki" obiektywizm wobec bohaterów: nikt nie powinien płakać nad grobem Ramzesa, bo „ten, którego serce już nie bije, nie słyszy żalów i nie smuci się cudzą żałobą", ani też nie należy oburzać się na postępowanie matki, która została żoną zabójcy swego syna, bo za cenę jej przeniewierstwa Egipt uniknął katastrofy. Postępowanie Nikotris mogło przerazić przyjaciela jej syna, natomiast patrzący z dala na ludzkie sprawy Menes pozostał spokojny.

I oto chyba tajemnica, dlatego „trudny" Prus nie stał się lekturą „młodzieżową", dlatego w ankietach dotyczących czytelniczych zainteresowań młodzieży zajmuje raczej dalsze miejsce. Jego świat bowiem jest skompikowany, choć logiczny, postawa wobec człowieka zaś przynosi uświadomienie, jak trudna i względna w swym wyniku jest ocena ludzkiego postępowania. Nie ma bowiem ani łajdaków, ani świętych, są tylko zwykli ludzie, znający wielkość apostołów obok upadków zbrodniarzy; w każdym z nas bowiem żyje wielkość obok małości, w każdym jest coś porządnego i coś bardzo łajdackiego.

Tego rodzaju bohater jak Ramzes nie mógł się stać ideałem młodego chłopca — o ile można roić o heroiźmie Judyma czy heroiźmie Skrzetuskiego, o ile można w marzeniach przeżywać ich czyny, to chyba nie można w marzeniu o przyszłych swych dokonaniach chcieć odegrać rolę Ramzesa. Może tylko jego wzniosłe plany zainteresują młodego czytelnika, ale nie porwie go ani jego życie, pełne upadków i błędów, ani też niesławna śmierć. Ramzes też nie pociągnie heroizmem społecznika, jak Nienaski czy Siłaczka ani heroizmem rycerza, jak Skrzetuski czy Kmicic, chociaż pozornie mógłby być jednym i drugim. Nie reprezentuje bowiem ani przykładu wypełnienia własnych obowiązków, jakie narzuca jasny i pogodny świat Sienkiewicza, ani też twardych i skomplikowanych obowiązków z mrocznego świata Żeromskiego.

W twórczości Prusa bowiem zawarta jest rewelacja pewnych zasadniczych prawd o człowieku i świecie, prawd trudnych, ciężkich do przyjęcia, a młodzież nie tego szuka w lekturze. I nie potrafi należycie ocenić spokojnej postawy humorysty, wolnej od wszelkiego fanatyzmu zarówno fanatyzmu uwielbienia, jak fanatyzmu nienawiści.

Przezwyciężenie tej zasadniczej trudności wynikającej z natury talentu i postawy pisarskiej Prusa uznałabym za podstawowe zadanie nauczyciela, kierującego lekturą jego pism w pracy młodzieży szkoły średniej. Tam bowiem, gdzie z samej natury rzeczy trudna jest właściwa reakcja samorzutna, gdzie młodzież zatrzymuje się na „wierzchnich" warstwach utworu, tam należy do pełnej recepcji czytelniczej zachęcić i wskazać do niej drogę.

Irena Józefowiczowa

W STULECIE URODZIN PRUSA

W pierwszym zaraz roku po okresie niewoli i ucisku tak wielkiego, że tłumił wszelkie drgnienia życia, wypadła rocznica — stulecie urodzin Bolesława Prusa. Rocznica ta nie jest świętem jedynie polonistów; jest to święto dla każdego czytającego Polaka. Powinna w niej wziąć udział nasza młodzież, to rzecz oczywista, ale nie jest łatwo obmyślić właściwy sposób uczczenia Prusa przez szkoły. Akademia? A więc jeszcze jeden pompatyczny obchód, który jest ciężką pracą dla uczniów i nauczycieli, a daje w rezultacie tak niewiele! A przy tym prosta a głęboka, nieefektowna a przejmująca do głębi twórczość Prusa tak specjalnie źle nadaje się do jednorazowych, hucznych wystąpień. No i nieunikiony referat, który z konieczności wobec tak niewyczerpanego tematu będzie zbiorem mało przejrzystym dla młodzieży ogólników albo beznadziejnym ślizganiem się po powierzchni zagadnień. Bo Prus bardziej niż którykolwiek pisarz nie da się ująć w kilka zdań, a utworów Prusa nie można wysłuchać ani przeczytać raz tylko, wtedy bowiem rozwieje się prawie zupełnie ich najistotniejsza wartość.

Łatwo jest pięknie wygłosić wobec świeżego nawet zupełnie audytorium np. *Redutę Ordona,* jakąś scenę z powieści Sienkiewicza i wywołać od razu silne, pamiętne wrażenie. Inna jest barwa, ton twórczości Prusa; poważny ten, wstrzemięźliwy w wyrazie myśliciel nie porywa z miejsca słuchacza, lecz przemawia do niego spokojnie, rozważnie, zmusza do głębszego zastanowienia się, wymaga skupienia i cichej współpracy. Trzeba go czytać powoli, z namysłem, po parę razy. aby ocenić w pełni trafność prostych, niewyszukanych określeń Prusa, wczuć się w jego właściwe, często dyskretnie ukryte intencje, przejrzeć głębie i na koniec dopiero wejść z uczuciem zarazem czystej rozkoszy i pokory w niezwykły świat myśli, pojęć i horyzontów duchowych Prusa.

Tego nie jest w stanie sprawić żadna, najpiękniej pomyślana akademia, a to byłoby dopiero prawdziwe uczczenie Prusa przez naszą młodzież. Zbliżyć ją do tego rzadkiej głębi pisarza i prawdziwego, wielkiego wychowawcy, nauczyć ją czytać go — oto zadanie dla tych, którzy pragną go uczcić naprawdę.

Jedna jest do tego droga: poświęcić twórczości Prusa w każdej klasie miesiąc, dwa miesiące czasu w tym pamiętnym roku, czytać ją

z uczniami jak najwięcej, zachęcić do czytania w domu, omawiać, wyjaśniać i stopniowo doprowadzić do tego, aby ta lektura stała się dla młodzieży poważnym przeżyciem, nie dodatkowym obciążeniem w pracy szkolnej.

Zrobić to można, i to w dodatku dobrze, na wszystkich poziomach, tylko trzeba dokonać odpowiedniego, ostrożnego wyboru dzieł Prusa, nie silić się na to, aby zrobić wszystko, co najcenniejsze. Ma to być przecież tylko wstęp do czytania Prusa przez całe życie, tylko wciągnięcie młodzieży w tę lekturę i szczere w niej zasmakowanie — to wystarczy. A warto na to poświęcić nawet sporo czasu i trudu, to się opłaca stokrotnie i nie ujmie nic normalnemu programowi nauki. Bo Prus sam uczy jak najlepszy nauczyciel i nie literatury tylko, lecz życia; a rozwija młodzież lepiej niż każdy inny materiał literacki, trzeba mu tylko umieć dać głos.

Jest przy tym przedziwnie aktualny w dobie dzisiejszej właśnie ten prawdziwy, rzetelny demokrata.

Prostota jego stylu, jasność i precyzja wysłowienia pozwalają czytać go bez trudności nawet mało oczytanej młodzieży, a jednocześnie wyrabiają w sposób wysoce pożądany jej własny styl. Całego szeregu trudniejszych nieco dla uczniów pojęć i terminów można doskonale uczyć wprost na książce Prusa. Jego ścisłość rozumowania, sumienność w argumentowaniu, bogactwo myśli a zwięzłość, niemal skąpstwo słowa są znakomitą szkołą myślową dla młodzieży, o ile te wartości umie się wydobyć, zwrócić na nie uwagę uczniów. Ale Prus uczy jeszcze subtelniejszych i bodaj cenniejszych rzeczy: szczerego, głębokiego współczucia dla każdej niedoli ludzkiej, gorącego sprzeciwu wobec każdej krzywdy, wrażliwości niebywałej na każdy rodzaj cierpienia i lęku przed zadawaniem go innym, a jednocześnie męskiego panowania nad swymi uczuciami, nie mazgajenia się nad sobą, a nawet nad innymi, lecz energii zaradzenia złu, które się widzi.

Jest w jego twórczości ostra, zdecydowana krytyka wszystkich niemal przejawów zła, zwłaszcza w życiu społecznym, ale jest jednocześnie mądre, wyrozumiałe spojrzenie na błądzącego nawet człowieka, wiara w niego, w jego siły duchowe, a nade wszystko prawdziwy, głęboki szacunek dla każdego wysiłku twórczego i pożytecznego, dla każdej pracy.

I nie tylko w tym. Mało który pisarz stworzył w swych dziełach taką atmosferę surowej odpowiedzialności moralnej za swoje sądy, słowa i czyny, poważnego liczenia się ze swoim sumieniem i dobrem społecznym, wstrętu do pustego frazesu, blagi, płycizny i wszelkiego zakłamania. Nawet patriotyzm Prusa jest rzeczowy, dyskretny, oparty przede wszystkim na poczuciu obowiązku.

Horyzonty myślowe i ideowe szerokie, często wprost olbrzymie, a sądy szczegółowe niemal aż do przesady ścisłe, sumienne, rozważne — oto rysy zasadnicze postawy Prusa w życiu i dziele. Jakże rzadkie są one u typowego Polaka! Zapewne, jest to do pewnego stopnia wpływ wykształcenia matematycznego, niektórych tendencji pozytywizmu,

którym karmił się Prus; ale przecież w wielu wypadkach wielki i samodzielny ten umysł wykroczył znacznie poza ramy, zakreślone przez współczesną mu filozofię, wpływami więc nie można tu zbyt wiele tłumaczyć.

Po prostu Prus był i jest do dziś dnia całkiem wyjątkową w społeczeństwie polskim organizacją psychiczną, której promieniowanie na młodzież zwłaszcza może być silnym lekarstwem na cały szereg naszych typowych wad i przywar narodowych, zarówno umysłowych jak i moralnych, z którymi tak trudna jest walka.

Próba takiego uczczenia rocznicy Prusa została przeprowadzona na terenie jednej ze szkół łódzkich konsekwentnie przez wszystkie klasy gimnazjum i liceum i dała ona rezultaty bardzo ciekawe. Nie mówię więc już w tej chwili o projekcie czysto teoretycznym, który może okazać się mimo wszystko niepraktycznym, ale o takim, który przeszedł już przez realizację i dał uchwytne i przez kilku fachowców skonstatowane wyniki konkretne. Całe grono polonistów tej szkoły zebrało się dla ustalenia wspólnych wytycznych tej pracy oraz odpowiedniego wyboru utworów Prusa na każdą klasę. Na konferencji tej ustalono, że myślą przewodnią lektury Prusa na wszystkich poziomach ma być: wychowanie człowieka i obywatela.

Klasy pierwsze gimnazjalne miały w programie: *Przygodę Stasia, Antka, Sierocą dolę, Michałka, Katarynkę, Grzechy dzieciństwa*, a z powieści *Placówkę*. Klasy drugie przerabiały *Cienie*. *Żywy telegraf, Z legend dawnego Egiptu, Na wakacjach, Kamizelkę*, a z większych utworów powieściowych *Anielkę* i *Powracającą falę*. Klasy trzecie miały w programie: *Przeklęte szczęście, Szkatułkę babuni, On, Echa muzyczne, Doktora filozofii na prowincji, Poetę i świat, Omyłkę* i *Dzieci;* klasy czwarte — *Z żywotów świętych, Nawróconego, Sen, Milknące głosy*, wyjątki z *Kronik, Dzieci* i *Lalkę*. Klasy licealne miały traktować nowelki raczej syntentycznie, a opracowywać dokładniej I — *Lalkę* i *Emancypantki*, II — *Faraona*.

Przy tym podziale kierowaliśmy się przede wszystkim względem na stopień dostępności danych utworów i zawartej w nich problematyki, a także tym, by w programie całkowitym pomieścić wszystkie ciekawsze i bardziej charakterystyczne pod względem zarówno treści jak formy dzieła Prusa. To dało nam możność zorientowania się w tym, jak wypada i jakie daje rezultaty opracowanie całej niemal twórczości Prusa z młodzieżą szkolną. Po przeprowadzeniu we wszystkich klasach planowej pracy w ciągu pierwszych dwóch miesięcy bieżącego roku szkolnego złożyliśmy sprawozdania z przebiegu i wyników podjętego zadania, porównaliśmy je ze sobą i zebrali w całość. Dziś mamy więc już prawo mówić o pokaźnej sumie doświadczeń z tej dziedziny i to w dodatku tym ciekawszych, że zebranych przez kilka bardzo różnych indywidualności pedagogicznych.

Wszyscy zgodnie stwierdzili, że na każdym poziomie nauczania praca z młodzieżą nad Prusem była celowa, wdzięczna i bardzo owocna. Trzeba było tylko tak, jak sam dobór utworów, tak i poruszane

w związku z nimi problemy dostosowywać do poziomu i zainteresowań młodzieży, ale dostosowywanie to robiło się łatwo i naturalnie, bez żadnych sztucznych zabiegów, naciągania zagadnień, a tym bardziej bez najmniejszego zniekształcania właściwego oblicza dzieła.

Na poziomie klas pierwszych, normalnych i przyśpieszonych, bardzo łatwo trafiały do serca młodzieży różne niedole sierot, opuszczonych i krzywdzonych przez otoczenie dzieci z popularnych nowel Prusa, wywołując żywe wzruszenie, często nawet szczere łzy (tym łatwiej było to obserwować, że wszystkie drobniejsze obrazki i nowelki czytywało się głośno w klasie wobec trudności zdobycia wszelkich książek).

Przy bliższym omawianiu życia Józia, Walka czy Jasia natychmiast, samorzutnie nawet pojawiały się zagadnienia wychowawcze i społeczne w rodzaju: dlaczego Kazio tak psoci? czego brak Jasiowi w ,,miłosiernym'' domu pana Karola? w czym leżą trudności życiowe Antka? itp. Dzieci znajdowały z łatwością nie tylko trafne rozwiązania takich prostych pytań w dyskusji klasowej czy wypracowaniach, ale bez trudu dochodziły do obmyślania sposobów zaradzenia tym biedom, do formułowania wreszcie pewnych uogólnień i szerszych prawd życiowych, które bardzo przejrzyście podsuwa Prus w tych swoich utworach, mających jeszcze wyraźne zacięcie publicystyczne. Młodzież dzisiejsza, mająca poza sobą nieraz ciężkie osobiste doświadczenia życiowe z czasów wojny i okupacji, potrafi na ogół nie tylko rozrzewnić się nad biednym Jasiem, czy pośmiać się z całego serca z wesołych przygód Stasia, ale rozumieć po pewnym zastanowieniu wcale głęboko sens wychowawczych i społecznych refleksji Prusa, oczywiście w zakresie spraw prostszych, bez podłoża rozważań filozoficznych, abstrakcyjnych. *Placówkę* młodzież także zupełnie dobrze rozumie, gdy tylko nauczyciel wyjaśni odmienne bardzo od czasów ostatnich warunki, w jakich toczy się walka Ślimaka o ziemię; przy tym żywo zajmowały i bawiły różne charakterystyczne scenki rodzajowe tej powieści, a jednocześnie młodzież uczyła się szanować przywiązanie do swojej ziemi Ślimaka (tak jak umiała trafnie ocenić Michałka), złote serce Maćka, dzielność Ślimakowej; oceniać właściwie braki życia zbiorowego dawnej wsi polskiej, pseudo - demokratyczne zapędy panicza itp. W klasie przyśpieszonej i klasach drugich *Placówka* została włączona do cyklu dzieł, oświetlających sprawę walki narodu polskiego z naporem germańskim, wskutek czego, oczywiście, zagadnienie naczelne zyskało na pogłębieniu.

Klasy drugie poznawały Prusa już na szerszym nieco i trudniejszym także materiale, wyrabiając sobie na *Anielce* i *Kamizelce* większą subtelność i wnikliwość w rozpoznawaniu prawdziwych przeżyć i charakterów ludzi na podstawie ich zachowania lub bardzo dyskretnych i skąpych wypowiedzi. Zarówno sama postać Anielki, jak i zagad-

nienia wychowawcze i społeczne, z życiem jej związane, wywołały na ogół głębokie zainteresowanie i wcale ciekawe refleksje własne młodzieży. W *Powracającej fali* umiała ona zupełnie dobrze uchwycić myśl przewodnią utworu, a także zwrócić baczną uwagę na opisywane tam warunki pracy i sposób traktowania robotników przez niemieckiego fabrykanta, dojść nawet do wniosków wcale trafnych co do środków zaradzenia takim stosunkom społecznym.

Od typu tych utworów znacznie odbiega, stwarzając większe trudności w interpretacji, obrazek *Z legend dawnego Egiptu,* który należało by, jak doświadczenie wykazało, przesunąć stanowczo do klas wyższych, mimo że w dawnym programie szkolnym był on przeznaczony już dla klasy pierwszej; z młodzieżą starszą można by go dużo lepiej i z większą korzyścią opracować.

W klasach trzecich i czwartych materiał literacki z twórczości Prusa był już o wiele obfitszy i bogatszy w różnorodne zagadnienia, których poważniejsze opracowanie okazało się zupełnie możliwe z młodzieżą, która dziś jest życiowo o wiele dojrzalsza niż ta, którą przed wojną spotykaliśmy w tych klasach. Można śmiało powiedzieć, że żaden z utworów na te klasy przeznaczonych nie minął bez echa, nad każdym młodzież chciała pomyśleć, dyskutowała z zapałem, ale szczególnie wiele wniosła do życia i myśli tych klas *Omyłka, Dzieci* i *Lalka* (to ostatnie zresztą nie mogło chyba dla nikogo być niespodzianką, poprzednie jednak pozycje, a zwłaszcza druga, zupełnie mało wypróbowana w szkole, jest rzeczą niewątpliwie godną zastanowienia). Omawianie tych utworów z klasą myślącą i inteligentną może stać się dla każdego pedagoga, nie tylko dla fachowca — polonisty, pracą po prostu fascynującą, w której przejawią się bogate i często dla nas niespodziane możliwości poszczególnych uczniów, przenoszących od razu, impulsywnie, bez żadnej aktualizacji ze strony nauczyciela, obserwacje i refleksje Prusa na nurty dzisiejszego życia społecznego i narodowego, dzisiejszych zjawisk i przeżyć, dzisiejszych zagadnień najbardziej palących i absorbujących. Takie zagadnienia, jak: 1) Na czym polega krzywda starego człowieka? 2) Opinia publiczna w małym miasteczku 3) Tragiczne omyłki w *Dzieciach* 4) Stosunek starszych do młodzieży — to nie są tylko wdzięczne tematy do krótszych, żywych, improwizowanych, czy dłuższych, głębiej przemyślanych i bardziej wyczerpujących, ale na tym poziomie już zupełnie samodzielnych wypowiedzi ustnych i piśmiennych uczniów; to po prostu kij wetknięty w mrowisko kłębiących się w młodych głowach, a niesprecyzowanych jeszcze kwestii, wątpliwości, zastrzeżeń i nieprzemyślanych jeszcze krytycznie własnych, gorących impulsów i świeżych wspomnień. W ogniu dyskusji, dla której punktem wyjścia staje się tekst, rozładowują się nagromadzone uczucia, wyjaśniają poglądy, rodzą się nadspodziewane mądre i dobrotliwe sądy o ludziach i życiu. Głęboki szacunek dla obserwacji

i refleksji Prusa rodzi się sam wraz z zaufaniem i przekonaniem do jego własnych rozważnych sądów. Sam wpływ Prusa kształtuje korzystnie pod względem wychowawczym wyniki wspólnych rozważań młodzieży. Klasa czwarta już jest w stanie przygotować referatami ciekawą dyskusję na tematy takie, jak: 1) Krytyka społeczeństwa polskiego w *Lalce* 2) Warstwy społeczne w *Lalce* 3) Pozytywny program obywatelski w *Lalce* 4) Na czym polega cała tragedia Wokulskiego? 5) Jak wyobrażam sobie zakończenie *Lalki?* 6) Humanitaryzm Prusa.

Klasa pierwsza licealna opracowywała także *Lalkę*, ale rozpatrując raczej związki organiczne dzieła tego z ówczesną epoką, otaczającą rzeczywistością i zamiarem jej kształtowania, słowem, strukturę logiczną i artystyczną powieści, sztukę charakteryzowania postaci ludzkich przez autora. Przy omawianiu *Emancypantek* rozpatrywano przede wszystkim społeczną rolę kobiety wówczas, dziś i jutro, głęboki, daleko w przyszłość wybiegający sąd Prusa o emancypancji prawdziwej i wiecowej, kwestie takie, jak udział kobiety w budowaniu życia społecznego i narodowego, emancypancja a małżeństwo itp. Wiadomo zaś, ile te sprawy budzą zainteresowania i oddźwięku myśli zwłaszcza wśród dziewcząt, a jak jest ważne wychowawczo szczere wypowiedzenie się na te tematy i sposobność do wytworzenia sobie na nie przemyślanego, krytycznego sądu.

Omawianie *Faraona* w klasie drugiej licealnej dało młodzieży wniknięcie w istotę budowy i organizacji państwa, trudności, leżące na drodze wielkich reformatorów społecznych, znaczenie walki klas, rolę wybitnych jednostek w zbiorowości. Tutaj też na podstawie znacznego już materiału z twórczości Prusa, znanego młodzieży z lat poprzednich, próbowano ustalić rysy znamienne stylu Prusa w odróżnieniu od innych pisarzy, a co za tym idzie, sprawę przejawiania się poprzez styl literacki indywidualności autora. Zastanawiano się nad różnymi rodzajami humoru Prusa i typowymi dla niego chwytami stylistycznymi.

Słowem, poprzez rozważania nad pokaźnym już wyborem jego utworów próbowano dojść do pewnej syntezy, dającej właściwe oblicze tego pisarza w ujęciu nie nauczyciela, ale młodzieży, oblicze, którego rysy uczniowie składali sobie z tych wszystkich wniosków i uogólnień, do których doszli rozważając poszczególne elementy dzieła. Oblicze to nie było może pełne, ale z pewnością właściwe, a było ono własnością klasy, owocem wspólnych dociekań, których wartość kształcąca była wielka nawet, jeśli niektórych rysów nie uchwycono.

I to jest przecież cel właściwy tego rodzaju próby: nie stworzenie jakiejś nowej, niebywałej koncepcji Prusa, ani też wpojenie w młodzież którejkolwiek z już istniejących, ale raczej gromadne a indywidualne zarazem przeżycie i przemyślenie tych wartości Prusa, które mogą być bliskie naszej młodzieży i odegrać rolę twórczą w kształtowaniu się jej upodobań, sposobów myślenia i przekonań trwałych.

Mieczysław Pęcherski

UTWÓR LITERACKI JAKO PRZEDMIOT PRACY W SZKOLE ŚREDNIEJ

I. Postawa dydaktyczna polonisty w nowej szkole

W zakres lektury w 8-letniej szkole podstawowej wchodzą obok czytanek o charakterze popularno-naukowym utwory literackie, tj. mające w mniejszym lub większym stopniu znamiona dzieł sztuki. Opracowaniu tego rodzaju utworów towarzyszy szereg trudności i niebezpieczeństw.

Jednym z częstszych jest ograniczenie się — zwłaszcza na niższym poziomie — do omawiania treści utworu oraz jego wartości ideowych, a czasem branie utworu jedynie za punkt wyjścia do dyskusji na tematy wysunięte spontanicznie przez młodych adeptów wiedzy. Słowem, literatura jako „biblia pauperum". W zakresie metody panowała dawniej, a niejednokrotnie i dziś jeszcze, źle pojęta heureza. Nauczyciel ogranicza się do kierowania dyskusją, a młodzież — niedoświadczona — rozstrzyga samodzielnie zawiłe nieraz życiowo problemy.

Zresztą ta obawa przed osobistą ingerencją polonisty w świat myśli i przeżyć ucznia była i jest do dziś typowa dla postawy dydaktycznej bodajże większości nauczycieli języka polskiego w ogóle, nie tylko w zakresie lektury. Młodzież ma samodzielnie dochodzić do zdobycia wiedzy, w zakresie stylu stwarzać indywidualny sposób wyrażania myśli; jak najmniej wzorów, niczego nie narzucać, nie dawać gotowych sformułowań, ani gotowych sposobów wypowiadania się — te postulaty były bezsporne dla szkoły sprzed r. 1939.

W zakresie lektury program ówczesny nastawiony był nie na przeciętną rzeczywistość szkolną, ale jak gdyby „na wyrost". Wspominał wprawdzie o tym, że nie wystarczy ograniczyć się do omówienia wysuniętych spontanicznie przez młodzież zagadnień, że trzeba dążyć do tego, by uczniowie „zgłębili utwór i odnieśli z lektury korzyści zarówno pod względem dydaktycznym jak wychowawczym", ale równocześnie przestrzegał przed „kolejnym rozpatrywaniem wszystkich wskazanych w programie składników dzieła literackiego (tło, akcja, postaci itp.)", które powinny wystąpić jak gdyby mimochodem, „jako integralne składniki rozważanej treści", a nie „jako wyodrębnione w pewne schematy pojęcia". [1])

Tak więc należało przy omawianiu *Ogniem i mieczem* wysunąć raczej zagadnienie „dlaczego śmiejemy się z Zagłoby", niż „charakterystyka Zagłoby"; mówić w *Syzyfowych pracach* raczej o „znaczeniu przybycia Zygiera dla układu stosunków w gimnazjum klerykowskim", niż o rozwoju akcji w tej powieści [2]).

---

[1]) *Program nauki w gimnazjach państwowych*, Minist. W.R.i O.P., str. 199.
[2]) Tamże, str. 199, 200.

Była w tym wszystkim po pierwsze niepotrzebna obawa przed obrzydzeniem uczniowi utworu przez pracę wyłącznie myślową, przed rozbijaniem uroku dzieła sztuki przez wtłaczanie go w schematy pojęciowe. Po wtóre nie wskazane metodycznie komplikowanie rzeczy prostych. Łatwiejszym i prostszym zadaniem jest scharakteryzowanie Zagłoby, niż odpowiedź na pytanie, dlaczego się z niego śmiejemy. Szerzej i w prostszy sposób uczeń ogarnie *Syzyfowe prace*, gdy wydarzenia w nich przedstawione ujmie w przyczynowo-skutkowy łańcuch akcji, niż gdy zatrzyma się (choć to istotnie sprawę pogłębia) nad znaczeniem przybycia Zygiera dla układu stosunków w gimnazjum klerykowskim.

Należyte przerobienie programu sprzed r. 1939 wymagało bardzo inteligentnej młodzieży i bardzo wyrobionego metodycznie polonisty. W większości zaś wypadków młodzież była przeciętna, a co z tym programem wyrabiali poloniści, wiedzą tylko kierownicy ognisk metodycznych i wizytatorzy.

Z interpretacji dawnego programu wynosiło się wrażenie, jakby celem najważniejszym było wydobywanie z ogółu klasy jednostek wybitnych, jakby głównie o takie indywidualności chodziło. I istotnie, zarówno przy omawianiu lektury, jak i przy ćwiczeniach słownikowych i redakcyjnych, do głosu dochodzili przede wszystkim najinteligentniejsi i najbardziej literacko wyrobieni, którzy przeważnie wyręczali nauczyciela, zadowolonego, że on tylko dyskretnie kieruje pracą, a młodzież sama dochodzi do pewnych zdobyczy. W teorii dawna szkoła stawiała na ogół klasy a nie jednostki, ale praktyka siłą faktu wysuwała indywidualności klasowe naprzód i tym samym te właśnie wybitne jednostki były uprzywilejowane. Szary ogół klasy pozostawał najczęściej bierny i zamiast uczyć się od nauczyciela uczył się od tych najlepszych.

Nie może być mowy o tym w szkole obecnej. *Nauczyciel jako główny czynnik kształcący i ogół klasy jako cel jego pracy* — oto co powinno cechować obecną postawę dydaktyczną polonisty. Dotyczy to zwłaszcza 8-letniej szkoły podstawowej a w okresie przejściowym szkoły powszechnej i gimnazjum.

Nauczyciel musi tu mieć na uwadze przede wszystkim średniaków a nie asów. Nie kształcenie wybitnie utalentowanych, ale praca nad opanowaniem zwykłej sprawności w wypowiadaniu się ustnym i piśmiennym przez szarą masę uczniowską — to wydaje się być głównym zadaniem polonisty w obecnej szkole. Zapewne, i w tej masie znajdą się indywidualności, które pójdą własnymi drogami, znajdą rychło własne sposoby wypowiadania się, ale ogół wymaga właśnie przykładów i wzorów.

„Naczelnym celem wychowawczym nauki języka polskiego — mówi projekt programu języka polskiego — jest pogłębienie — wespół z innymi przedmiotami — ogólnej kultury młodzieży...”[3]). Proces ten zacząć się musi niewątpliwie od adaptacji wartości kulturalnych zastanych.

---

[3]) *Projekt programu języka polskiego w szkole 8-klasowej*, maszynopis Min. Ośw., str. 1.

Trzeba te wartości młodzieży ukazać: jeśli chodzi o język ojczysty, dawać jak najwięcej przykładów i wzorów pięknej polszczyzny zarówno w lekturze jak i żywej mowie. Nie usuwanie się w cień polonisty, ale właśnie jego osobisty przykład zapewnić może pomyślny rezultat dydaktyczny. Ne zapominajmy, że u dziecka instynkt naśladowniczy jest niezwykle silny. „Verba docent, exempla trahunt". Polonista musi być tych kształcących „exemplów" ustawicznym źródłem i dotyczy to nie tylko lektury, ale wszystkich działów polonistyki.

Na przykład jest rzeczą powszechnie znaną, że młodzież nasza — zwłaszcza obecnie — nie umie czytać. Rzecz jasna, nie nauczymy jej tego przez wyłączne słuchanie recytacji nauczyciela. W pierwszym rzędzie potrzebne są systematyczne ćwiczenia w czytaniu. Jednakże o ileż lepsze, niż wielogodzinne teoretyczne objaśnienie, będzie odczytanie paru urywków prozy czy poezji przez polonistę.

Z prawdziwą też radością witają poloniści podkreślenie tej sprawy w nowym programie. Jako pierwszy dział opracowania lektury wymienia się tam „Technikę czytania i wygłaszania" i podaje różne tego procesu warianty, przy czym — jakże słusznie! — nie pominięto dwóch podstawowych: słuchania czytania nauczyciela i uczenia się na pamięć [4]).

To samo dotyczy przewidzianej przez program „umiejętności poprawnego, rzeczowego i zwięzłego wyrażania się w słowie i piśmie". Znów nauczyciel powinien być wzorem pięknej mowy we wszystkich tego pojęcia elementach, a więc zarówno jeśli chodzi o dobór słów, jak składnię i dykcję. Oczywiście, że i tu nie może być postępu w rozwijaniu sprawności językowej bez ciągłych ćwiczeń, przy czym w pierwszym rzędzie kształcą ćwiczenia w obserwowaniu i nazywaniu rzeczy. Stopień umiejętności wypowiadania się zależy od stopnia rozwoju psychicznego jednostki, a ten rozwój dokonywa się przede wszystkim na drodze wzbogacania zasobu spostrzeżeń i wyobrażeń. Wiedział o tym dobrze pisarz tej miary, co Prus, kiedy w liście do Al. Kraushara z 12 stycznia 1904 r. wskazówki, jak się uczyć pisać, zaopatruje końcowym dopiskiem: „A przede wszystkim obserwować, obserwować i... notować" (rękopis w Bibliotece Publicznej w Warszawie). Nie wystarczy więc coś zaobserwować, trzeba jeszcze rezultat obserwacji zmagazynować, a do tego potrzebna jest nazwa rzeczy i dokładne jej rozumienie. Polonista powinien być w tej pracy podręcznym słownikiem dla ucznia: nie tylko otwierać szerzej jego oczy, uczyć patrzeć, ale i podsuwać mu nazwy, wzbogacać w ten sposób jego zapas słów.

Szczególnie łatwe w zastosowaniu a niezwykle kształcące jest opisywanie obrazów, poprzedzone omówieniem ich ze zwróceniem uwagi na szczegóły istotne, a zarazem podsuwanie synonimicznych wyrażeń, które uczniowie notują, aby potem przy samodzielnym opracowywaniu opisu zastosować i w ten sposób stopniowo wzbogacić swój czynny słownik. Wartość jednak tego rodzaju ćwiczeń zależy przede wszystkim

---

[4]) Ministerstwo Oświaty — *Plany godzin i programy przejściowe na r. 1946/7 dla szkół powszechnych*, PZWS, Warszawa 1946.

od umiejętności obserwowania i nazywania, od bogactwa słownikowego samego polonisty. I tu nie wydaje się właściwe odwoływanie się wyłącznie do zasobów językowych uczniów. Nie wystarczy także posługiwanie się słownikami języka polskiego, synonimicznym i frazeologicznym (mało gdzie dziś zresztą dostępnymi). Najlepszym słownikiem, najbogatszą kopalnią skarbów językowych będzie sam nauczyciel, a najwłaściwszą postawą nie usuwanie się w cień, ale aktywność.

Wymaga to jednak od polonisty należytego przygotowania filologicznego i ustawicznego kształcenia się językowego. Obowiązek jego w tym zakresie nie mniejszy niż literata. Obaj muszą być „filologami" w dosłownym sensie tego słowa: przyjaciółmi i znawcami słowa. Tylko pod tym warunkiem polonista będzie mógł w pewnym sensie zastąpić słownik, nigdy zresztą całkowicie.

Nie mniejszej aktywności nauczyciela wymaga wdrażanie uczniów w opanowanie przewidzianych programem form: sprawozdania, streszczenia, opowiadania itp. I w tym wypadku nie wystarczą teoretyczne objaśnienia, na czym dana forma polega. Należy wyszukać potrzebne wzory w literaturze, uwydatnić ich walory artystyczne i dopiero po takich wstępnych czynnościach i próbnym opracowaniu paru przykładów z pomocą nauczyciela można puścić ucznia na głęboką wodę.

Nawet w nauce o języku, gdzie uczeń ma najwięcej pola do popisu w samodzielnym dochodzeniu na podstawie zgromadzonego materiału, indukcyjnie, do formułowania wniosków — i tu często sprowadzanie nauki do całkowicie samodzielnej pracy ucznia — byłoby metodą luksusową. Niezbędne są często wyjaśnienia i sformułowania pewnych praw językowych przez nauczyciela. Ułatwi to tylko ich zrozumienie i przyswojenie sobie przez uczniów.

W większym jeszcze stopniu dotyczy to samo ortografii.

Z uwag moich nie wynika przesunięcie punktu ciężkości z aktywności ucznia na nauczyciela. Nie zamierzam podważać słusznego postulatu aktywizowania uczniów. Z gruntu zła jest lekcja, podczas której jedynie nauczyciel jest czynny, on mówi, objaśnia, dowodzi, a uczniowie biernie przyjmują wiadomości. Jest to już truizmem pedagogicznym, że nikogo niczego nauczyć nie można, że każdy musi „mądrość dobyć sam z siebie, własną pracą". Jednakże błędem jest także sprowadzanie nauczania do samodzielnego odkrywania wszystkiego przez ucznia, w konsekwencji do swoistego samouctwa. Trzeba w ogóle słowom „nauczyciel" i „nauczanie" przywrócić ich dawne znaczenie. Nauczyciel musi istotnie nauczać, to znaczy promieniować swoją osobowością i treścią duchową, dawać coś z siebie wychowankowi, a nie tylko pobudzać jego wewnętrzne siły i potem sprawdzać wyniki jego autodydaktycznej pracy. Aktualne to zwłaszcza w zakresie nauczania języka polskiego, gdyż mowa, jaką posługuje się polonista, jest żywym przykładem dla ucznia i wzorem do naśladowania.

Ale noblesse oblige. Wymaga to obok zmiany postawy dydaktycznej polonisty na bardziej czynną ustawicznego kształcenia się języ-

kowego i literackiego, aby odpowiedzieć tym wysokim wymaganiom, jakie na niego ta zmieniona postawa dydaktyczna nakłada. I jedynie wtedy zmiana, o której mowa, zyskuje rację bytu.

II. Opracowanie utworu literackiego w szkole średniej

Postulat zwiększenia aktywności polonisty — źle zrozumiany i bez pokrycia — może doprowadzić do najgorszego błędu dydaktycznego: gadulstwa nauczyciela i bierności uczniów. Szczególnie to niebezpieczeństwo zagraża lekcjom poświęconym omawianiu lektury. W tym zakresie konieczny jest jak najdalej posunięty umiar i dyskrecja.

Uczeń musi sam utwór przeżyć i po swojemu zrozumieć, ale zarówno w pogłębianiu przeżyć, jak i w zrozumieniu utworu, a zwłaszcza odkryciu jego piękności ideowych i formalnych, nieodzowna jest pomoc polonisty. W stosunku do przedwojennej praktyki konieczna jest tu pewna korektura.

Historyczny—jeśli chodzi o układ—i kulturoznawczy—jeśli chodzi o treść — charakter programu języka polskiego sprzed r. 1939 sprawił, że ściśle polonistyczne i literackie cele w traktowaniu lektury zeszły na plan dalszy. Osią programu była „Polska i jej kultura”, na odcinku gimnazjalnym głównie z aspektem historycznym. W praktyce wyraziło się to w ten sposób, że autorowie wypisów — zgodnie z wymaganiami programu — starali się dobierać utwory „wiążące się z wybranymi przejawami życia polskiego oraz uwzględniające najważniejsze jego związki z życiem kulturalnym Europy”. Również jeśli chodzi o większe utwory, nie wchodzące do wypisów, program wymieniał obok innych, współczesnych, utwory „wiążące się z życiem polskim w ramach epok uwzględnionych w wypisach” [5]).

Mówiąc o sposobie opracowania lektury program zalecał „omawianie wybranych zagadnień... ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień, mających wartość wychowawczą lub dotyczących polskiego życia kulturalnego w epokach” na daną klasę przeznaczonych [6]).

Rezultatem tego stanowiska było przeładowanie wypisów utworami drugo- a często i trzeciorzędnej wartości literackiej, za to przynoszących tak pożądany materiał z zakresu realiów kulturalnych. Na syntetyczny, jako tako pełny obraz epoki tego nie wystarczało, co gorsza fikcja literacka mieszała się uczniowi z rzeczywistością kulturalną i np. pan Bogusz z czytanki Kossak-Szczuckiej „Sas i Las” stawał się postacią tak historyczną jak i rozmawiający z nim król Leszczyński.

Także obrazki odtwarzające charakterystyczne szczegóły z życia wielkich pisarzy — przeważnie nieudane — wcześnie spotkały się z zasłużoną krytyką i w nowych wydaniach wypisów zostały zastąpione przez rzeczowe artykuły popularno-naukowe, jak choćby Kleinera o Kochanowskim.

---

5) *Program nauki w gimnazjach państw.*, str. 48, 89, 134.
6) Tamże.

Nie mógł się jednak zmienić stosunek do utworu literackiego, bo to wymagałoby zasadniczej zmiany programu. Dlatego utwór literacki, jako integralne, niezależnie od innych ubocznych względów traktowane dzieło sztuki, pozostawał w dalszym ciągu niejako na marginesie pracy polonisty, jeśli chciał on — w zgodzie z programem — uwzględniać przede wszystkim materiał z historii kultury.

W nowym, obecnie obowiązującym programie daje się pod tym względem zauważyć pewna zmiana na lepsze. Akcentuje się wprawdzie mocno pierwiastek ideologiczno-wychowawczy, ale równocześnie, jako cel poznawczy lektury wymienia się ,,zaznajomienie młodzieży z wyborem najcenniejszych i dostępnych dla młodzieży w danym wieku dzieł literatury ojczystej, a w pewnej mierze i oświatowej, zwłaszcza narodów słowiańskich'' [7]).

W szczegółowym rozwinięciu cele nauczania w zakresie lektury w kl. VI — VIII precyzuje program w następujących słowach:

,,1) nauczyć obcowania z utworami literackimi, rozumienia ich treści i sensu ideowego, poznania najistotniejszych środków wyrazu artystycznego; przygotować do samodzielnego czytania i rozbudzić zamiłowanie do czytelnictwa oraz samokształcenia,

2) dostarczyć młodzieży przez czytane utwory literackie jednego ze źródeł poznania zarówno przeszłości jak i otaczającej ją rzeczywistości, a zarazem jednego z czynników uzupełniających jednostkowe doświadczenie życiowe,

3) uświadomić piękno mowy ojczystej zawarte w utworach literackich,

4) przygotować do nauki historii literatury polskiej przez
   a) zapoznanie młodzieży z dostateczną ilością wyjątków z dzieł literatury polskiej od czasów najdawniejszych do współczesnych w ramach tematyki programu,
   b) zapoznanie z elementami historyczno-literackiego spojrzenia na dzieło (analiza tekstu, portrety biologiczne wybitnych pisarzy, sylwety niektórych epok literackich'' [8]).

I w tym ujęciu — choć nie w takim stopniu, jak w dawnym programie — cele pozaliterackie znalazły uwzględnienie. Utwór literacki znów staje się jednym ze źródeł poznania przeszłości i teraźniejszości, a nawet uzupełnienia jednostkowego doświadczenia życiowego.

Ale w pierwszym rzędzie mamy nauczyć obcowania z utworem literackim, który ma być głównym przedmiotem zabiegów polonistycznych. Czy to zbliżenie osiągalne jest na tym poziomie rozwoju psychicznego w takim stopniu, jak tego program wymaga — to pytanie, na które odpowiedź przyniesie dopiero praktyka. Już jednak obecnie jest jasne, że ułożenie programu kl. VI — VIII pod kątem określonej tematyki nasu-

---

[7]) *Projekt programu jęz. pol.*, str. 2
[8]) Tamże, str. 12.

nęło autorom mnóstwo trudności, jeśli chodzi o dostosowanie utworów do faz rozwoju psychicznego młodzieży, żeby wymienić choćby takie pozycje, jak *Powrót posła* czy *Oda do młodości* w kl. VII, usunięte, słusznie, w programie na r. 1946/47.

Jaki przebieg powinien mieć proces poznawania utworu literackiego na poziomie kl. VI — VIII, czyli jak zrealizować należy punkt 1 celów nauczania w zakresie lektury?

Rozpowszechniona przed r. 1939 metoda omawiania spośród szeregu żagadnień, jakie utwór w sobie kryje, tych, które młodzież na skutek przeżycia utworów sama wysuwała, spotkała się dość wcześnie z krytyką. Słusznie podkreślono, że nie osiąga się w ten sposób dostatecznego pogłębienia znajomości utworu i że przede wszystkim brak najważniejszego momentu: rzetelnej pracy całej klasy. Tak zwane omawianie lektury było przyjemną, ale mało kształcącą ogół klasy lekcją popisów dla wygadanych rezonerów klasowych. Pomijało się przy tym niejednokrotnie rzeczy podstawowe, gdyż nie leżały one w promieniu spontanicznych zainteresowań młodzieży.

W sukurs krytykom przyszła książka R. Ingardena *O poznawaniu dzieła literackiego*. Autor ustalił, że istnieją w utworze literackim pewne elementy stałe i niezmienne. Składają się one na tzw. schemat dzieła literackiego, obejmujący schematyczne przedmioty i schematyczne wyglądy przedmiotów, o których w danym utworze jest mowa. Coś jakby partytura opery, którą zespół orkiestralny ma wykonać. Układ nut i melodii jest jednoznaczny i niezmienny. Dopiero interpretacja, wykonanie dopuszcza pewien element subiektywny. To wypełnienie schematu obiektywnie niejako danego w dziele literackim, immanentnie w nim tkwiącego, pozostawione jest odbiorcy, a rezultat tej pracy określa się, jako tzw. konkretyzację dzieła.

Polega ona w pierwszym rzędzie na wypełnieniu luk w utworze, tzw. miejsc niedookreślenia. Nie wiemy np. jak wyglądał Rymwid z ,,Grażyny''. Czytelnik musi go sobie jakoś wyobrazić, skonkretyzować. Jednakże i konkretyzacja, nie tylko w sensie tzw. realiów, ale także w zakresie elementów uczuciowych i ideowych utworu, nie może być całkowicie przypadkowym tworem fantazji. I ona jest niejako implikowana przez schemat dzieła. Posługując się wyżej zastosowanym porównaniem można powiedzieć, że wprawdzie interpretacja np. ,,Fausta'' Gounoda może różnić się w wykonaniu różnych orkiestr, ale będą to tylko subtelne różnice, dotyczące siły tonu, tempa, wytrzymania pauz i fermat, ale nigdy zmiany melodii.

Dzieło Ingardena zmusza w pierwszym rzędzie do rewizji bardzo rozpowszechnionego mniemania, jakoby tyle było właściwie utworów literackich, ilu jest odbiorców. Jakoby utwór literacki był tylko kanwą, na której czytelnik wyszywa własne wzory, a całym zamiarem autora było tylko potrącenie pewnych strun w duszy czułego słuchacza, który zawsze jakoś dośpiewa sobie pieśń o losach takiej czy innej Aldony.

Stąd właśnie wyniknął ów przesąd dydaktyczny o decydującej roli przeżycia utworu przez ucznia i niemal ograniczanie się w praktyce do

analizy tych przeżyć bez narzucania broń Boże czegoś ze strony nauczyciela. Tymczasem z pracy Ingardena wynikają zgoła inne a niezmiernie ważkie konsekwencje metodyczne. Wytyczają one dokładny plan i sposób opracowania utworu literackiego w szkole. Fazy tej pracy byłyby następujące: 1) zapoznanie się z utworem, 2) sprawdzenie stopnia opanowania dzieła, 3) pogłębienie znajomości utworu i 4) zebranie wyników pracy.

1. Zapoznanie się z utworem.

Podstawą poznania utworu musi być tekst, oczywiście nie skrócony i nie sfałszowany. Sfałszowany zaś może być tekst nie tylko na skutek błędów w druku, ale i wskutek błędów w odczytaniu. Stąd ogromna a z reguły niedoceniana rola dobrego wygłoszenia utworu. Idealnym byłby stan rzeczy, gdyby każdy utwór literacki mógł być wygłoszony przez dobrego recytatora, a każdy utwór dramatyczny pokazany w teatrze. Wtedy można by żywić przekonanie, że poszczególne konkretyzacje dzieła u uczniów będą, jeśli nie dostatecznie głębokie, to przynajmniej nie sfałszowane.

W praktyce dzieje się, niestety, inaczej. Z reguły stosuje się lekturę domową. Daje się do wykonania partyturę zespołowi, który ledwie zna nuty.. Bo iluż uczniów dzisiejszego gimnazjum, nie mówiąc już o szkole powszechnej, umie naprawdę czytać? Pomijam już niebezpieczeństwo poznawania utworów ze skrótów, streszczeń i wszelakiego rodzaju „bryków", co wobec braku książek zdarza się częściej, niż myślimy. Ale nawet gdy uczeń ma pełny i bezbłędny tekst — załóżmy nawet, że umie jako tako czytać — toż jest to wyłącznie czytanie ciche! I gdzież tu może być mowa o pełnej konkretyzacji utworu, jeśli nie uwzględnia się warstwy brzmieniowej, fonetycznej, ważnej przecież nie tylko w mowie wiązanej, ale zawsze i wszędzie, ilekroć jako narzędzie sztuki występuje słowo.

Wniosek praktyczny: czytać utwory literackie (oczywiście, gdy chodzi o prawdziwe dzieła sztuki), jeśli to tylko możliwe, w klasie. Czytać powinien ten, kto to najlepiej potrafi, a więc — nauczyciel. Wiemy z praktyki własnej, ile warte są lekcje, nieefektowne może metodycznie, podczas których nauczyciel, dobry recytator, czyta, a młodzież słucha. Ileż takie dobre odczytanie zaoszczędza nam czasu na objaśnienia! Aż dziw bierze, że tak mało o tym doskonałym chwycie metodycznym pisało się dawniej i dzisiaj.

Oprócz czytania przez nauczyciela umożliwić trzeba młodzieży słuchanie dobrych recytacji, czy to podczas specjalnie organizowanych występów, czy w czasie audycji radiowych, w ostateczności reprodukowanych z płyt. Wreszcie jeśli już musi czytać sama młodzież, niechże czyta głośno. Nie zawsze i nie wszystko, bo często konieczne i ekonomiczniejsze jest czytanie ciche, ale bezwzględnie to, co uwydatnienia walorów dźwiękowych wymaga.

W czytaniu cichym zanikają tak bardzo sugestywne środki artystyczne, jak rytm i intonacja. To niedocenianie znaczenia „warstwy brzmie-

niowej", żeby użyć terminologii Ingardena, było uderzające u nas i dawniej, choć prawdziwie wielcy mistrze słowa, jak Mickiewicz w wykładach o literaturze słowiańskiej i Verlaine *(Muzyka w wierszu ponad wszystko!)* widzieli ścisły związek zwłaszcza liryki z muzyką.

O rytmie świetny znawca tych spraw, Kazimierz Wóycicki, wyraża się tak: „Rytm w mowie jest potężnym wyrazem uczucia: może on uderzać swą ostrością, kiedy indziej kołysać łagodnie, spływać tęsknie, to znów falować i wzbierać, tchnąc energią, podniecać, łączyć się w jedno z treścią i użytymi przez poetę środkami stylistycznymi, podkreślając, potęgując i cieniując ich wartości uczuciowe" [9]).

Dobre głośne odczytanie pozwala nie tylko wydobyć nastrój, ale przez właściwe akcentowanie i intonację uprzystępnić utwór, podkreślić rzeczy istotne, ułatwić bezbłędną konkretyzację utworu.

2. *Sprawdzenie stopnia opanowania utworu.*

Gdy już uczniowie należycie zapoznali się z dziełem, musimy sprawdzić: 1) ich reakcję na utwór (właśnie jak przeżyli go!) i 2) konkretyzację utworu i jego schemat. Jest to zwykle lekcja wstępna poświęcona omówieniu większego utworu. Wtedy dowiaduję się, co podobało się, a co nie w utworze, jakie myśli wywołał, słowem, w swobodnej rozmowie informuję się, co spontanicznie niejako przeniknęło w serca i umysły uczniów. Zaraz potem sprawdzenie opanowania schematu utworu i jego konkretyzacji. A więc pytanie: „Co niejasne?" Nie wystarczy ograniczenie się do odpowiedzi uczniów, trzeba jeszcze sprawdzić stopień opanowania utworu. Dlatego żądam określenia miejsca i czasu akcji (jeśli akcja w utworze jest!), zapytuję o bohaterów, ich losy, tło utworu, jego zawartość rzeczową, ideową i uczuciową.

Zwykle tego na jedną lekcję — jeśli utwór duży — za wiele, więc nie omówione sprawy zadaję do przemyślenia w domu i poświęcam im następną lekcję. Często aż zastanawia fakt, jak spraw — zdawało by się jasnych — młodzież po pierwszym czytaniu nie pojmuje. Np. w kl. II przy omawianiu *Grażyny*, nie dla wszystkich była jasna sprawa, dlaczego Krzyżacy napadli na Nowogródek (przykład konkretyzacji ubogiej). Niejednokrotnie przeszkodą jest język, nie dość zrozumiały, czy to wskutek swej dawności (jak w utworach staropolskich), czy też na skutek pewnej retoryczności stylu (np. *Oda do młodości)*. W tym wypadku najpierwszym zadaniem jest ustalenie znaczeń poszczególnych słów i zwrotów, aktualne zwłaszcza w liryce. Nie trzeba liczyć na to, że młodzież sama potrąci o pewne niejasności. Nauczyciel sam, jako lepiej orientujący się w problematyce, wartościach i zawiłościach utworu, zapyta o znaczenie niektórych słów i zwrotów, a w razie potrzeby wyjaśni je.

Ułatwi uczniowi zrozumienie utworu i pogłębi konkretyzację oglądanie i omawianie ilustracji związanych z treścią utworu, niekoniecznie

[9]) K. Wóycicki — *Stylistyka i rytmika polska*, wyd. V, str. 168.

dla danego dzieła przeznaczonych, np. z *Życia polskiego w dawnych wiekach* Łozińskiego dla dzieł o tematyce staropolskiej.

W każdym razie te wstępne czynności powinny w wyniku uświadomić młodzieży schemat utworu, ustalić miejsce i czas akcji, jej przebieg i wątki treściowe, postaci główne i podrzędne, tło, zawartość rzeczową, ideową i uczuciową i ogólnie formę, rzecz jasna nie wszystko to w każdym utworze i nie w tym samym zakresie na różnych poziomach.

3. Pogłębienie znajomości utworu.

Następny etap pracy — to pogłębienie znajomości utworu, dokonywane w zależności od rodzaju utworu i wymagań programu z różnych punktów widzenia. Jeżeli młodzież zgłosi pewne problemy, zużytkujemy je o tyle, o ile wiążą się z istotnymi wartościami utworu. W każdym razie opracujemy tylko nieliczne wybrane problemy. Nie ma mowy o jakimś wszechstronnym, wyczerpującym opracowywaniu utworu. Wystarczy, jeśli np. przy omawianiu ,,Starej baśni'' Kraszewskiego wysunie się problem: ,,Jakie niebezpieczeństwa zagrażały Polanom w w. IX?'' W utworach o charakterze opisowym warto wyłowić ten materiał opisowy, dotyczący np. tła obyczajowego, przyrodniczego lub historycznego, jak choćby w ,,Panu Tadeuszu''.

Dobrym środkiem skłaniającym do wniknięcia głębiej w utwór jest przemyślenie jego tytułu. Np. dlaczego *Placówka, Bartek Zwycięzca, Siłaczka?* Jeżeli w związku z utworem wysunie się kilka zagadnień, można zastosować podział pracy, ale problemy istotnie ważne, łączące się z tematyką programu, powinni opracować wszyscy uczniowie.

Nie trzeba zapomnieć o zorganizowaniu pracy i udzieleniu potrzebnych wskazówek. Na początku najlepiej przeprowadzić odpowiednie ćwiczenia na lekcji. Uczniowie powinni książkę jeszcze raz przeczytać lub przynajmniej przejrzeć i wynotować potrzebny materiał w postaci cytat i dowodów na kartkach albo zaznaczyć w książce, następnie napisać plan odpowiedzi i zreferować zagadnienie ustnie.

Postulat powtórnego przeczytania czy nawet przejrzenia książki, często w praktyce — przynajmniej obecnie — będzie nierealny ze względu na brak potrzebnej liczby egzemplarzy. Niemniej, o ile to tylko możliwe, np. przy opracowywaniu ,,Pana Tadeusza'' lub mniejszych utworów z wypisów, należy wymagać oparcia się o tekst, a zawsze argumentacji rzeczowej, popartej dowodami z utworu. W przeciwnym razie grozi niebezpieczeństwo jałowej, niekształcącej dyskusji, pustosłowia i rezonowania, gdy tymczasem chodzi nam o pracę kształcącą i zgłębianie wartości utworu.

W procesie pogłębiania znajomości utworu nie należało by pomijać jego strony formalnej. Przypominam zwłaszcza punkt 3 z celów, jakie program stawia lekturze: uświadomienie piękna mowy ojczystej. Stopniowo uświadomienie sobie przez młodzież wartości artystycznych utworów będzie się pogłębiać, a szczegółowy zakres wymagań pod tym względem ustala na każdą klasę program .

W realizacji tych postulatów duże usługi odda nauczycielowi książka K. Budzyka — *Utwór literacki oraz książka, gazeta i czasopismo na poziomie ośmioletniej szkoły podstawowej. Wskazówki do nowego programu*, PZWS, Warszawa 1946, oraz dawne książki K. Wóycickiego — *Stylistyka i rytmika polska, Rozbiór literacki w szkole* i in.

4. Zebranie wyników pracy.

Sprawdzenie, o ile praca nad utworem pogłębiła jego opanowanie, wzbogaciła konkretyzację, wypełniła luki — może przybrać formę ustnego lub piśmiennego sprawozdania, a po omówenu następnej, pokrewnej treścią (lub formą) książki, zestawienia obu utworów. Poza tym sposobności do skontrolowania w tym zakresie wiadomości uczniów oraz pogłębienia się ich kultury literackiej dostarczą nam ich sprawozdania z samodzielnej lektury.

III. Uwagi końcowe

W końcu jedno zastrzeżenie, jeśli chodzi o poruszone tu zagadnienie opracowania utworu literackiego. Z krytyki dotychczasowych metod nie wynika, abym propagował bezwzględny nawrót do dawnej metody szczegółowej analizy literackiej utworu i jego części, ciągnącej się nieraz miesiącami. Metoda ta grzeszyła przede wszystkim zbytnim rozproszkowaniem utworu i — wbrew zamierzeniom, by aktywizować młodzież — cechowała ją nadmierna aktywność nauczyciela, który prowadził na pasku pytań ucznia, nieświadomego celu.

Za punkt wyjścia należy wziąć przeżycia uczniów w związku z lekturą i słusznie program, jako pierwsze etapy omawiania lektury wymienia: 1) swobodne wypowiadanie się uczniów na temat lektury i 2) nawiązywanie lektury do przeżyć uczniów.

Nie można jednak do tego się ograniczyć. Toteż jako dalsze fazy pracy — zgodnie z wyłuszczonymi tu wywodami — program podaje: „3) Układanie planu omawiania lektury oraz wyszukiwanie i zaznaczanie w tekście lub utrwalanie w formie notatek materiałów potrzebnych do omówienia wysuniętych zagadnień. 4) Omawianie zawartości rzeczowej, uczuciowej i ideowej przerabianych utworów", nadto od kl. VII poczynając — „opracowywanie zagadnień, dla których lektura stanowi punkt wyjścia. Nie pomija też program wartości formalnych utworu. Punkt 5 brzmi: „Omawianie na podstawie odpowiednio dobranej lektury zagadnień z zakresu podstawowych wiadomości z nauki o literaturze". Punkt 10 mówi o oglądaniu i omawianiu związanych z utworem ilustracji, a 9 — o opracowywaniu sylwetek wybitniejszych autorów przerabianych utworów (w kl. VIII — „biografii" autorów i sylwetek epok literackich!). Pozostałe punkty zwracają uwagę na porównywanie pod względem treści (a od kl. VII również i formy!) nadających się do tego utworów, wiązanie lektury z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu, wreszcie zdawanie sprawy z samodzielnej lektury książek i czasopism.

Z całości tego programu pracy nad utworem literackim przebija troska o zbliżenie go uczniowi, pogłębienie znajomości jego elementów treściowych i formalnych. Zgodnie ze stanowiskiem, jakie zajął zjazd pedagogiczny w Łodzi w 1945 r., program mocno akcentuje cele poznawcze: domaga się nie tylko łatwego przeżywania dzieł literackich, ale i rzetelnej wiedzy o literaturze.

Wiedzę tę musi uczeń zdobyć sam, innej drogi nie ma, ale polonista musi być jego przewodnikiem i przeprowadzić inicjację niewyrobionego literacko wychowanka zarówno w piękności formalne literackich dzieł sztuki, jak i ich problematykę. Bez aktywnej pomocy nauczyciela pozostanie dla ucznia powieść i nowela zbiorem mniej lub więcej ciekawych bajek, a wiersz — rymowanym i nie zawsze zrozumiałym wyrazem pewnych przeżyć. Chodzi o rozbudzenie wrażliwości estetycznej ucznia, o to, aby ujrzał on w utworze literackim dzieło sztuki, by ujrzał jego piękno w sensie norwidowskim, takie piękno, które wzrusza i pociąga, podnosi duchowo, „zachwyca do pracy". To wszystko nie zrodzi się spontanicznie w najwrażliwszej duszy dziecka. I tylko w tym kierunku powinna zmierzać akcentowana przeze mnie aktywność polonisty.

Jan Kulpa

O „CZAS DOJRZEWANIA"
PRZY NAUCE JĘZYKA OJCZYSTEGO

W ciszy bez rozgłosu wchodzi w życie nowa reforma szkolna. W ciszy dokonuje się walka tysiącznych rzesz nauczycielskich o podniesienie i o ujednolicenie poziomu nauczania we wszystkich klasach szkół wszystkich typów. Na tle wyników walki o mniej więcej jednolity poziom szkół, klas, w perspektywie reformy szkolnej cisną się różnorodne uwagi o nauczaniu, o poziomie, o brakach, o osiągnięciach. Nasuwa się tych uwag niemało również o stanie języka ojczystego w szkole średniej.

Poziom nauczania tego przedmiotu doznał największego obniżenia w stosunku do czasów przedwojennych. . Stan języka polskiego w szkole średniej przedstawia się, mówmy oględnie, zupełnie słabo. Najgorzej oczywiście jest z uczniami klas najstarszych, z absolwentami liceów i z tymi, którzy za rok, a nawet za pół roku mają otrzymać, nie byle co, bo świadectwo dojrzałości. Obecni absolwenci klas drugich licealnych nie znają zupełnie gramatyki ani teorii literatury, mają słabo opanowaną ortografię, słabo się wypisują i wypowiadają. Znajomość literatury mają bardzo ułamkową: a więc prawie nic nie wiedzą o literaturze staropolskiej, znają niewystarczająco humanizm, a nie znają zupełnie wieku XVII, bardzo niedokładnie wiek XVIII. Znają powierzchownie romantyzm i jako-tako pozytywizm. Z literatury nowszej nie

znają dobrze właściwie nic, bo ani żadnego z prądów, ani żadnego z twórców dzieł literackich.

To jest, jak na licealistów, straszliwie mało!

Taki stan jednak, przyzna mi to bezwzględna większość czytelników, jest w większości szkół średnich ogólnokształcących. A przecież w szkołach zawodowych, choćby ze względu na ich rozległość zadań i odmienność celów, lepiej pod tym względem nie jest.

Kogo można obarczyć winą za ten stan? Różne czynniki. Winę za ten stan ponoszą lata zastoju umysłowego dla ogółu — czas okupacji. Winę za ten stan ponosi brak książek i przedtem i teraz. Wina tkwi niewątpliwie w dwucykliczności nauczania języka polskiego, w rozbiciu programu szkoły średniej na czteroletnie gimnazjum i dwuletnie liceum: w gimnazjum „nie wypadało" uczyć literatury, jako zbyt trudnej i mało interesującej, w liceum zaś „nie wypadało" uczyć elementów literatury jako zbyt łatwych i prostych, a także ze względu na krótki okres nauczania. (Niewątpliwie o wiele szczęśliwszym rozwiązaniem będzie podział: elementy literatury w szkole podstawowej, właściwa literatura rozłożona na lat cztery w liceum). Winę za stan języka ojczystego w szkole średniej ponoszą również czasy obecne wybitnie akontemplacyjne; z jednej strony wir życia prześwietlony grozą lat okupacji, z drugiej — tempo nauki przy wyczuwanym braku podstaw uczą powierzchowności, uniemożliwiają osiągnięcie już nie kultury humanistycznej, lecz możliwego zasobu wiadomości i czytelniczych przeżyć.

Sprawa jest dla polonistów tym cięższa, że poziom innych przedmiotów przedstawia się lepiej, znacznie lepiej. Jest to zupełnie jasne: przy nauczaniu żadnego przedmiotu nie ma zakreślonych tak rozległych celów poznawczych, ni kształcących, ni wychowawczych, jak przy języku ojczystym; żaden przedmiot nie ma tak rozległego i tak różnorodnego materiału nauczania, jak właśnie język polski; przy żadnym przedmiocie nie są tak trudne do nadrobienia braki lat poprzednich, ze względu na ich rozpiętość materiałową i czasową, jak właśnie przy języku polskim.

Sprawa jest dla polonistów także dlatego trudna, że język polski nie może się ograniczać do dnia wczorajszego, że musi podążać z postępem czasu, włączać w swój program, wchłaniać tworzywo życia, materiał dnia dzisiejszego. Okres, w którym żyjemy nakłada na naukę literatury języka ojczystego specjalne pod tym względem obowiązki.

Innymi oczami trzeba by patrzeć dziś, inaczej czytać dziś dzieła wielkich pisarzy uznanych z przeszłości.

W dążeniu do uwzględnienia aspektu współczesności trzeba by przecież koniecznie — dawniej zawsze tylko chciało się to zrobić — sięgnąć nie raz i nie dwa razy do twórczości współczesnej i do czasopiśmiennictwa (konieczność czytelni w dzisiejszych szkołach).

I trzeba by było sięgnąć do literatury chłopsko-robotniczej tak dla zbliżenia do chłopa i robotnika na płaszczyźnie prób twórczości literackiej, jak też dla innych wartości kształcących np. dla ukazania dziwnych

analogii między twórczością współczesnych pisarzy polskich, a zeszłoczy zgoła przeszłowiecznych pisarży szlacheckich (St. Pigoń: ,,Zarys nowszej literatury ludowej". Wyd. Zakładu Nar. im. Ossolińskich, Kraków 1946).

Trzeba by było szerzej uwzględnić rozpatrywanie dzieła literackiego samego w sobie, szerzej potraktować rozważania z zakresu teorii literatury.

I nie trzeba by pomijać, choć od przesady należało by się uchronić, aspektu regionalnego: trudno, aby Żeromskiego nie potraktować w sposób szczególny w Kielecczyźnie, Dygasińskiego na ziemiach Stopnickiego Ponidzia, Orkana i Wiktora na Podhalu, Morcinka i Szewczyka na Śląsku, Wyspiańskiego w Krakowie.

W obliczu takiego nagromadzenia zadań i trudności są dla polonistów tylko dwa wyjścia: opuszczenia rąk lub świadome wzmocnienie wysiłków. Wybór jest jasny: nauczyciel polski ten, który pozostał w szkole, nie uznaje kapitulacji.

Pozostaje tedy szukanie środków zaradczych.

Ale przedtem jeszcze dwa stwierdzenia:

Po pierwsze: na poszukiwaniu wszelkich dróg poprawy istniejącego stanu musi zaciężyć zdecydowanie zagadnienie czasu. Podstawowym czynnikiem przy wysiłkach zmierzających do podniesienia poziomu nauczania języka ojczystego musi być walka o długość czasu nauczania i walka o jak najbardziej ekonomiczne gospodarowanie czasem.

Po drugie: nie ma się co łudzić, nie ma co skrywać: nie przerobi się w takim samym czasie z młodzieżą gorzej przygotowaną tego samego materiału i tak samo, jak z młodzieżą lepiej przygotowaną w warunkach pod każdym względem lepszych; i nie wolno zamilczeć: nie przerobi się tego samego i tak samo w ciągu pół roku, co i jak się przerabiało w ciągu roku w warunkach pod każdym względem lepszych.

A teraz środki zaradcze.

Jedne z nich są niezależne od nauczyciela. Do nich należy: szybszy druk, szybsze wydawanie tych dzieł, których poznanie przez uczniów jest niezbędne i wydłużenie czasu nauki w klasach końcowych szkół semestralnych do pełnego roku, a to w klasie realizującej program kl. IV gimn. i w klasie realizującej program kl. drugiej licealnej (półroczne okresy można by wyjątkowo dopuścić dla klas wybitnych).

Inne leżą w rękach nauczyciela. Jednym z podstawowych środków to organizacja pracy na długą metę, nie od tygodnia do tygodnia, nie od przypadku do przypadku. Polonista musi mieć na początku roku jasno zarysowany plan: uczniowie przepracują takie to a takie formy w mówieniu i pisaniu w okresie pierwszym, drugim czy dalszym, takie to a takie utwory przeczytają, takie wiadomości z nauki o języku opanują w tym to a w tym czasie itd. itd. Przy tym uczniowie otrzymają na długo wprzód spis utworów, które będą czytane w odnośnych okresach; dzięki temu uniknie się często bezcelowej, pochłaniającej czas pogoni za książkami, a da się wskazówkę, będącą zaczątkiem ktro-

wania pracą domową, w tym wypadku w szczególności — czytelnictwem uczniów.

Czynnikiem dalszym to śmiały wybór dzieł, które z pewnością będą opracowane. Przy tym wyborze, dokonanym w pełnym zastosowaniu zasady „nie dużo, lecz dobrze" na pierwszym planie winny być uwzględnione dzieła charakterystyczne dla danego okresu czy pisarza, o ile wydania ich są dla uczniów dostępne. W razie gdyby w danym środowisku łatwiej było o dzieła mniej charakterystyczne, nie należy się z wyborem wahać. Redukcja oczywiście, dodawać tego nie trzeba, nie może iść za daleko.

Środkiem następnym to możliwie najwyższe podniesienie pracy pod względem metody. O doborze zaś metody może teraz, jak nigdy, decydować jej skuteczność; a poto przecież są metody, aby czynić owocniejszą pracę ucznia i nauczyciela. Szczególnie w obecnej sytuacji szkolnictwa musi być jak najbardziej celowo wyzyskana każda lekcja, każdy kwadrans pracy szkolnej.

Uwagi niniejsze zmierzają do tego, aby uwidocznić konieczność powolności przy nauczaniu języka ojczystego. W pośpiechu uczyć języka polskiego nie można. Nie trzeba, nie można, nie wolno na pracę, na utwór, którego wykorzystanie wymaga pięciu lekcji — poświęcać jedną lekcję. Nie należy, nie można i nie wolno nauczycielowi żądać od ucznia, a uczniowi przygotowywać w ciągu pół dnia utwór, wymagający tygodnia. Dlaczego? Bo to się nie opłaca, bo nauka to nie praca fizyczna. Przy pracy fizycznej można przyśpieszyć tempo, choć to nie zawsze zrobić warto („od nagłej pracy padają konie", wystarczy, że my pokolenie dorosłych w pracy „nagłej" zdzieramy siły). Gwałtowne przyśpieszanie tempa przy nauce nie opłaca się nigdy. Szczególnie przy języku ojczystym, szczególnie przy czytelnictwie.

Utwór literacki trzeba poznać, trzeba przeżyć, trzeba zgłębić. Utwór literacki trzeba przeczytać w ciszy, przemyśleć, przedyskutować w gromadzie, rozpatrzeć krytycznie i trzeba ustalić swoje na dany utwór spojrzenie.

Poznanie książki ze skrótu to nie jest przeczytanie utworu, to deprawacja czytelnika. Przeczytanie wyjątku to nie jest poznanie całości, całości tworu niepowtarzalnego, nie stanowiącego przecież prostej sumy rozdziałów, wydarzeń czy obrazów. Łyknięcie książki jednym tchem to nie to samo, co łyknięcie szklanki zimnej wody czy nawet kieliszka wina, a przecież nawet przy wodzie czy winie nie sam moment połknięcia orzeźwia czy podnieca.

Na to, aby utwór przeżyć, aby utwór zgłębić, trzeba czasu „niepróżnującego próżnowania". Trzeba czasu dla fermentacji myśli, uczuć, wyobraźni, trzeba czasu dla duchowego urastania, dla duchowego dojrzewania pod wpływem książki, obrazu, rozmyślań.

A w dodatku dzisiaj, gdy naszej młodzieży narzucało się z całą ostrością życie, gdy przemawiała do niej z całą jaskrawością jego ujemna, wręcz straszliwa strona. Dziś tak bardzo trzeba, aby tej samej mło-

dzieży narzucało się dzieło, utwór artystyczny z siłą większą, z wynikiem trwalszym, by mogło wytworzyć, by mogło stanowić w duszach młodocianych czytelników przeciwwagę z tego wszystkiego, co człowiecze, co dobre i piękne, i sprawiedliwe, w urodzie swej mocne, zdolne przezwyciężyć posępne naloty, osady widoków ucisku, mordu.

Ale na to trzeba powolności, boć przecież czyn działać może ze straszliwą mocą deprawującą, dzieło sztuki działa zaś przeważnie, w dotatku na umysły młodociane, nie gwałtownym olśnieniem, nie objawieniem, lecz długim procesem jego percypowania.

Należy wołać: o czas dla dojrzewania duszy polskiej młodzieży, o spokój wchłaniania wielkich idei, o długotrwały wysiłek poszukiwania tego, co wiecznie człowiecze: Dobra, Piękna i Sprawiedliwości.

Czas wołać: celem kształcenia musi być podnoszenie siebie na coraz to wyższe szczeble Człowieczeństwa, nie bezmyślna, prostacka i gwałtowna pogoń za dyplomem, mimo, a nawet — ze względu na straszliwe lata przymusowego zacofania okresu okupacji.

Janina Żlabowa

GRAMATYKA JĘZYKA OJCZYSTEGO W NOWYM PROGRAMIE SZKOŁY POWSZECHNEJ

Gramatyka jest tym działem nauki języka ojczystego, który najmniej ulega innowacjom. Ma swój ściśle określony materiał, co do którego nie może być dyskusji. Toteż nowy program szkoły powszechnej nie rozpęta w tej dziedzinie takiej burzy, jaką zapewne rozpęta w dziale lektury, gdzie przedmiotem ataków będą obok tematyki i poszczególne pozycje lekturowe.

Program gramatyki 8-letniej szkoły powszechnej odpowiada z małymi odchyleniami programowi dawnej 6-letniej szkoły powszechnej i trzem klasom gimnazjum. Stąd wniosek, że praca nad tym samym materiałem została skrócona o rok. Dziecko po 8 latach nauki ma zdobyć obecnie tę samą wiedzę gramatyczną, jaką dawniej zdobywało po 9 latach pracy. Należy to sobie uświadomić, bo od tego będzie trzeba uzależnić nie tylko tempo pracy, ale i jej wydajność. *Zgęszczenie* materiału nie pojawia się jedynie w dziale lektury obok groźniejszego jeszcze gwałtownego podwyższenia poziomu. Tutaj jest koniecznością: szkoła 8-letnia ma dać wiedzę zaokrągloną, toteż kurs gramatyki ma być w niej pełny i zamknięty. Nie można niczego przesunąć na dalsze studia.

W kilku wypadkach mamy jednak i *rozszerzenie* materiału. Takie jednak rozszerzenie nie budzi obaw, nie przysporzy wiele pracy, a nawet ją ułatwi.

1) W składni (kl VI) wprowadzono związki wyrazów w zdaniu. Jest to zagadnienie wypływające samo przy analizie zdania i będące dobrym pomostem do określenia poszczególnych części zdania. Oprócz tego ma duże znaczenie kształcące.

2) W nauce o częściach mowy (kl VII) wprowadzono określenie roli danej części mowy w zdaniu. Nie utrudni to pracy, przeciwnie będzie łącznikiem między składnią, przerabianą w klasie poprzedniej, a fleksją; pewnego rodzaju powtórzeniem wiadomości dawnych. Jedno tylko pytanie, dlaczego ma się od tego zagadnienia zaczynać pracę nad daną częścią mowy? Dlaczego najpierw mamy mówić o roli rzeczownika w zdaniu, potem dopiero o jego znaczeniu i odmianie? Czy nie lepiej, by młodzież po gruntownym poznaniu danej części mowy obejrzała ją na koniec na tle zdania i określiła jej rolę?

3) W nauce o rzeczowniku znajdujemy podział znaczeniowy rzeczowników, zagadnienie, które ostatnio zniknęło z gramatyki szkolnej. Ma ono bezsprzecznie swoje wartości kształcące, pozwala na bliższe wniknięcie w znaczenie rzeczownika, ale kryje też duże niebezpieczeństwa. Nauczyciel musi obwarować się silnie, nie dopuścić do daleko idących interpelacji uczniów, ograniczyć przykłady do najjaskrawszych przeciwieństw, bo sam nie da sobie rady i zaciemni młodzieży sprawę (tyczy się to przede wszystkim podziału na zmysłowe i umysłowe).

Sprawą prawdziwie dyskusyjną jest rozkład materiału. W nowym programie gramatyki odróżniamy 2 stopnie — niższy, jakby propedeutyczny (kl III — V) i wyższy, systematyczny (kl VI — VIII). Na stopniu niższym wskazujemy tylko zjawiska językowe, zaostrzamy spostrzegawczość młodzieży, żądamy wskazania, odróżnienia zjawiska, rzadziej nazwania. Na stopniu wyższym nazywamy zjawiska, żądamy określenia ich. Ale i rozkład materiału jest inny na stopniu niższym i wyższym. Na stopniu niższym w każdej klasie zajmujemy się wybranymi zagadnieniami ze wszystkich działów gramatyki (głosowni, fleksji, składni) z tym, że w każdej następnej klasie rozszerzamy, uzupełniamy lub pogłębiamy wiadomości z klas poprzednich.

Na stopniu wyższym zajmujemy się działem jednym, a po wyczerpaniu go przechodzimy do następnego. To jest właśnie ta innowacja w porównaniu z programem dawnym, gdzie kurs wyższy (kl I — III gimn.) obejmował w obrębie każdej klasy materiał z wszystkich działów gramatyki, uzupełniając, poszerzając, lub pogłębiając poprzednio nabyte wiadomości.

Dlaczego wprowadzono tę innowację?

W programie obecnym góruje nad innymi celami w nauce gramatyki cel poznawczy, troska o danie młodzieży gruntownej wiedzy o języku. Taki układ materiału sprzyja temu.

Program ustala taką kolejność: 1) zdanie (kl VI), 2) wyraz (kl VII i część VIII-mej), wreszcie głoska (kl VIII). Kolejność ta została podyktowana troską o dziecko, dla którego zdanie jest bliższe od wyrazu, jako całość myślowa, a wyraz od głoski. Argument bardzo ważny, ale na stopniu niższym, gdzie dziecko po raz pierwszy styka się z tymi sprawami. Po 3-letniej pracy nad głoską, wyrazem i zdaniem jest mu już obojętne, od czego powtórnie zacznie pracę pogłębiającą.

Otóż taki rozkład materiału gwałci dwie podstawowe zasady dydaktyczne: 1) zasadę stopniowania trudności i 2) zasadę budowania nowych wiadomości na znanych.

1) Wysunięcie składni na początek kursu systematycznego jest rzeczą ryzykowną. Składnia ze wszystkich działów gramatyki wymaga największej dojrzałości myślowej. Zagadnienie stosunku współrzędności i podrzędności, sposoby łączenia zdań pojedynczych w obrębie zdania złożonego, równoważniki zdania złożonego to są zagadnienia trudne. W danym programie znajdowały się w klasie III gimnazjalnej, zostały więc o 3 lata przesunięte wcześniej! Słowotwórstwo, odmiana rzeczownika i przymiotnika, najłatwiejsze zagadnienia całego materiału występują obecnie w kl. VII, więc o rok później. Jedynie zdanie wieloczłonowe zostało przesunięte na kl. VIII kosztem zerwania z zasadą kursu systematycznego. Czy równie dobrze nie można było całego zdania złożonego na tę klasę przesunąć?

2) Czy młodzież ma odpowiednią podbudowę do nauki w kl. VI-tej? Czy tak dobrze odróżnia części mowy, że potrafi nazwać je przy analizie zdania pojedynczego? Czy zna rodzaje przysłówków, by określić rodzaje okoliczników? Zachodzi obawa, że nauczyciel będzie musiał uzupełniać wiadomości o spójnikach, a zwłaszcza o jego rodzajach, by dziecko zrozumiało sposoby łączenia zdań, a zwłaszcza zdań łącznych, przeciwstawnych i wynikowych. Czy przy zagadnieniu oboczności rdzenia czy tematu wystarczą wiadomości z głosowni z klas niższych? Ile energii i czasu będzie musiał zużyć nauczyciel na podbudowanie sobie podkładu, na którym będzie mógł rozsnuwać nowe wiadomości! Czy to praktycznie?

Jedna rzecz mogłaby uratować sytuację: nadanie klasie V charakteru klasy zbierającej całość materiału klas poprzednich i ujmującej go w pewien systematyczny sposób.

W każdym razie, jeżeli na razie nie ma mowy o gruntownej przebudowie programu gramatyki, należało by wprowadzić przynajmniej tę poprawkę: przesunąć składnie zdania złożonego z kl. VI do VIII, a zwłaszcza równoważnik zdania złożonego, który może być zrozumiały dopiero po przerobieniu czasownika, oraz na pewnym stopniu dojrzałości umysłowej.

Istnieje w programie jedna sprawa niejasna, której należy poświęcić więcej uwagi. Przedstawimy ją graficznie:

ZDANIE.

Schemat I.

Grupa podmiotu + Grupa orzeczenia

podmiot + określenie   orzeczenie + określenie

Schemat II.

Podmiot + Orzeczenie

podmiot zasadniczy + określenie   orzeczenie zasadnicze + określenie

Tertium non datur!

Niestety program nie przeprowadza konsekwentnie ani jednego, ani drugiego rozróżnienia.

W programie kl. III na str. 35 czytamy: „wyodrębnienie w zdaniu pojedynczym grupy podmiotu i grupy orzeczenia".

W uwagach do programu (powielanego) na str. 38:

„Należy wprowadzić jedynie termin podmiot i orzeczenie, a nie grupa podmiotu i orzeczenia. Te ostatnie terminy użyte są w programie tylko dla poiformowania nauczyciela, że idzie tu o podmiot i orzeczenie rozwinięte jako całość". Program według schematu I, uwaga według II.

W kl. IV str. 54: „Praktyczne rozpoznawanie podmiotu rozwiniętego, orzeczenia rozwiniętego, podmiotu zasadniczego, orzeczenia zasadniczego (bez definicji, lecz z użyciem właściwego terminu)" . Tutaj już zaczynamy się gubić, skąd podmiot rozwinięty i orzeczenie rozwinięte? A w uwagach do programu (powielanego) czytamy na str. 50: „Przy rozpoznawaniu podmiotu i orzeczenia rozwiniętego należy ograniczyć się do praktycznej umiejętności podzielenia bez reszty zdania rozwiniętego na 2 człony (podmiot i orzeczenie) a rozpoznawanie podmiotu i orzeczenia zasadniczego będzie polegało na ukazaniu w podmiocie rozwiniętym i orzeczeniu rozwiniętym najważniejszego wyrazu.

W kl. V na str. 82: „Dzielenie zdania na podmiot i orzeczenie, wyszukiwanie podmiotu zasadniczego i orzeczenia zasadniczego".

Teraz więc utwierdzamy się w tym, że mamy trzymać się schematu 2. A tu tymczasem przy klasie VI str. 113: „Podmiot, sposób wyrażania podmiotu. Podmiot gramatyczny i logiczny. Zdanie bezpodmiotowe". Teraz już nic nie wiemy.

Trzeba się koniecznie zdecydować, nie można w każdej klasie inaczej tej samej rzeczy przedstawiać i obwarowywać uwagami. Jeżeli w klasach wyższych operujemy podmiotem, to nie tylko dlatego, że

opuszczamy domyślny „zasadniczy", tylko, że się bez tego terminu obchodzimy, że on jest istotnie zbędny. Dziecku zaś sprawia prawdziwą trudność. Termin dwuwyrazowy, poszerzony wyrazem, który w umyśle dziecka z niczym się nie kojarzy, jest balastem. W dodatku ten termin poszerzony ma ciaśniejszy zakres. Zostańmy więc przy I. Zdanie dzieli się na 2 człony: na grupę podmiotu i grupę orzeczenia. W każdej z tych grup wyróżniamy jeden wyraz najważniejszy, to podmiot i orzeczenie. Inne wyrazy to określenia. To droga jedna. Ale do tego samego celu prowadzi druga droga, jeszcze prostsza. Skoro program wprowadził zagadnienie wyrazu określonego i określającego, możemy analizę zdania zacząć od wyszukania podmiotu i orzeczenia i za pomocą odpowiednich pytań znaleźć określenia podmiotu i orzeczenia. I tak dojść do dwuczłonowości zdania.

W redakcji programu wkradły się następujące pomyłki: Na str. 114 „zdania okolicznościowe" zamiast okolicznikowe i na tej samej stronie „sposób łączenia zdań współrzędnych z nadrzędnymi", ma być oczywiście: sposób łączenia zdań współrzędnych w zdaniu współrzędnie złożonym oraz sposób łączenia zdań podrzędnych ze zdaniem nadrzędnym w zdaniu podrzędnie złożonym.

Program niniejszy jest nazwany przejściowym. Ma więc odbyć próbę życia. Zazwyczaj sądzi się, że o wyniku tej próby powiedzą najlepiej wyniki nauczania. Nie jest to zupełnie słuszne. Bo wyniki świadczą nie tylko o programie, ale o jego wykonawcach: o podręczniku, nauczycielu i uczniu. Może zgodzimy się na to, że sprawdzianem wartości programu będzie wypadkowa wyników nauczania, oraz wysiłków, które włożyli w jego realizacje autor podręcznika, nauczyciel i uczeń.

RECENZJE

Helena Radziukinas — POWTARZAMY LITERATURĘ POLSKĄ. Lublin 1946. Księgarnia wydawnicza „Lamus".

Helena Radziukinas, która dała się w ostatnich czasach poznać, jako uzdolniona popularyzatorka arcydzieł literatury polskiej (opracowanie *Ludzi bezdomnych* — Żeromskiego, *Nad Niemnem* — Orzeszkowej, *Lalki* — Prusa), zajęła się obecnie uprzystępnieniem wiadomości z historii literatury polskiej w dziełku pt. *Powtarzamy literaturę polską*, cz. I, wydanym przez Księgarnię „Lamus" w Lublinie. Chcąc obiektywnie i sprawiedliwie ocenić pracę autorki, trzeba wziąć pod uwagę jej „słowo wstępne", w którym wskazuje cel swej książki: „ułatwienie uczniowi i samoukowi orientacji w obszernym i skomplikowanym materiale przedmiotu". Książka ma „wskazać tylko pewne zasadnicze fakty i problemy", nie rości sobie pretensji do miana podręcznika historii literatury. Wychodząc z założeń autorki, należy stwierdzić, osiągnęła ona cel zamierzony, ponieważ:

1. Książka tego rodzaju jest potrzebna szerokim rzeszom licealistów, pracujących w tempie przyśpieszonym, przed przystąpieniem do egzaminów, oraz samoukom, nie mającym czasu na głębsze studia, przy czym porządnie zgromadzona bibliografia, dotycząca poszczególnych okresów naszej literatury, zachęca jednych i drugich do dalszych studiów, stanowiąc swego rodzaju przewodnik bibliograficzny; może się także przydać wielu polonistom, nie koniecznie początkującym, przy pracy nad rozkładem materiału nauczania w ciągu roku szkolnego i do należytego korzystania z poszczególnych opracowań bibliograficznych,
2. Książka H. Radziukinas posiada przejrzystą konstrukcję, uwzględniającą w dobrym rozplanowaniu całości i ustosunkowaniu części poszczególnych względem siebie i wobec całości, charakterystyki prądów kulturalnych europejskich i polskich, a dopiero na ich tle analizy krótkie, ale istotne, faktów indywidualnych.
3. Po każdym okresie notuje najważniejsze fakty do zapamiętania, przy czym dobór tych faktów jest zrobiony celowo, trafnie i z dydaktycznym umiarem.
4. Bibliografia zawiera, prócz dzieł i opracowań naukowych, także utwory powieściowe, dotyczące danego okresu historycznego (nowość!),
5. Sądy, oceniające wartość dzieł i okresów, zgadzają się z przyjętymi w nauce opiniami, czyli, że autorka świadomie powstrzymała się od własnych kryteriów oceny, przez co popularna książka zyskuje na obiektywizmie.
6. Dobór zagadnień i wybór omawianych autorów z poszczególnych okresów literatury jest dostosowany do wymagań programów licealnych,
7. Równomierny akcent przy rozważaniu wartości ideowych i artystycznych omawianych pisarzy i ich dzieł daje właściwy pogląd uczniowi na istotę zjawisk historyczno-literackich,
8. Przemyślane, treściwe i dobrze sformułowane tytuły okresów lub podokresów utrwalają w pamięci główne ich cechy.

Oczywiście, książka H. Radziukinas, jak każda praca, posiada i braki, z których do ważniejszych należą:

a) Pominięcie romansu staropolskiego i pozycji bibliograficznej J. Krzyżanowskiego: *Romans polski XVI wieku*, brak też w bibliografii podstawowej wzmianki o historii literatury tegoż autora,
b) Przy bardzo dobrym przedstawieniu wieku Oświecenia, dobrym okresu humanizmu, słabiej zarysowuje się średniowiecze, ale za to pięknie nazwano okres Woronicza i Niemcewicza: „między Polską wolną i Polską walczącą",
c) Za słabo podkreślono tło socjalne literatury, szczególniej okresu średniowiecza, zarówno przy charakterystyce prądów kulturalnych Europy, jak i w Polsce.

Usterki te dadzą się niewątpliwie poprawić lub uzupełnić w wydaniu drugim, które napewno niezadługo trzeba będzie zrobić wobec panującego zapotrzebowania na tego rodzaju prace i wobec dużej wartości metodycznej dziełka, zastępującego dobre notatki z kursu, przerobionego w szkole z nauczycielem, lub samemu — na podręczniku historii literatury i na krytycznych opracowaniach osobnych wydań Biblioteki Narodowej lub Biblioteki Wielkiej albo Pisarzy Polskich i Obcych.

Feliks Araszkiewicz.

Janina Kulczycka-Saloni — *BOLESŁAW* PRUS. Łódź, 1946 r., Spółdzielnia Wydawn. „Polonista".

Nakładem Spółdzielni Wydawniczej „Polonista" ukazała się książka *Janiny Kulczyckiej-Saloni pt. Bolesław Prus.* Jest to bodaj pierwsza monografia, jaka pojawiła się na półkach księgarskich po wojnie. Dopiero w ślad za nią wyszły książki Słomczyńskiej o Konopnickiej i Bigay-Mianowskiej o Orzeszkowej. Kulczycka-Saloni monografię swoją przeznaczyła przede wszystkim dla starszej młodzieży, która odczuwa bardzo dotkliwie brak opracowań literackich na należytym poziomie. Toteż raczej pod tym kątem należy rozważać jej wartości i właściwy cel.

Rozłożenie tematu prusowskiego jest dość stereotypowe. W rozdziale pierwszym autorka daje przegląd myśli filozoficznych, związanych z epoką pozytywistyczną, streszczając szereg zasadniczych poglądów myślicieli angielskich, francuskich i niemieckich. Cały ten rozdział ma charakter ściśle informacyjny, jest przez to dosyć powierzchowny i nie wnosi do pracy żadnych pierwiastków twórczych. Wśród szeregu wymienionych nazwisk daje się odczuwać brak choćby wzmianki o Darwinie wraz z jego ewolucjonizmem biologicznym tak bliskim Spencerowi, a torującym drogę naturalizmowi. O tyle nie jest to sprawa obojętna, że będzie później mowa o „polskim Darwinie" — Ochorowiczu, a wreszcie spotkamy się z tym nazwiskiem u samego Prusa w jego autobiografii (str. 37), jak również w związku z postacią dr Szumana w *Lalce*, który „jako wyznawca Darwina w świecie ludzkim dostrzega dalszy krąg świata przyrody" (86). Sam Prus określa w jednej ze swych kronik źródło prądów i kierunków umysłowych epoki: „Któż z nas nie pamięta owej epoki, podczas której pozytywizm był jedyną filozofią, Mill jedynym myślicielem, a Darwin jedynym naturalistą?" W dalszym ciągu autorka charakteryzuje poszczególne prądy literackie epoki, wymieniając ich przedstawicieli w różnych krajach Europy. W tym rozdziale wstępnym najważniejsze może jest stwierdzenie i uzasadnienie potrzeby lektury pozytywistycznej w dobie obecnej, a to ze względu na jej wartości socjalne, przy założeniu, że socjologia jest nauką najwyższą, a idea ludzkości do-

brem największym. Rozdział drugi zatytułowany *Człowiek*, przynosi krótki życiorys Prusa, uwzględniający chronologicznie ważniejsze publikacje. Myślę, że rozdział ten jest najmniej w książce potrzebny, ponieważ daty poszczególnych wydawnictw i tak wystąpią w kontekscie omawianych autorów, a dane dotyczące życia poety i jego różnych perypetii życiowych można by związać ściśle z twórczością, która kształtuje pełny wyraz jego osobowości. Te suche dane dałyby się zmieścić, a częściowo nawet zmieściły się doskonale, powtarzając się oczywiście, w dalszym toku monografii. Właściwy bieg rozważań zaczyna się dopiero od rozdziału trzeciego, w którym autorka omawia twórczość Prusa, rozpoczynając od pierwszych jego publikacji z lat 1874 — 1885. Poszczególne rozdziały poświęcone są osobno *Placówce, Lalce, Emancypantkom* i *Faraonowi.* Autorka analizuje te utwory, podkreślając istotne ich cechy i wartości. Bardzo ciekawie i wnikliwie wypadło, zwłaszcza we wcześniejszej twórczości Prusa, zestawienie go z Dickensem i zakwalifikowanie problematyki prusowskiej do kategorii wyższej i życiowo prawdziwszej, bo pozbawionej „różowych okularów".. Takie ciekawe zestawienie otrzymaliśmy przy omówieniu *Nawróconego i Opowieści wigilijnej* Dickensa. Obaj skąpcy nawracają się, ale pan Łukasz tylko w oparach snu przemienia się. Natychmiast po uświadomieniu sobie właściwej rzeczywistości nic wspólnego ze snem nie mającej — staje się znów tym samym człowiekiem — nieuleczalnym skąpcem. Interesujące obserwacje czyni autorka w monografii, analizując opisy przyrody. Nie stanowi ona czystej dekoracji, tła, na którym rozgrywa się akcja, lecz jest „najbardziej istotnym elementem akcji. „Od tych bowiem, jakby się zdawało, szczegółów, uzależnione są najistotniejsze losy bohaterów powieści". *(Placówka).* Opisy Warszawy w *Lalce* nie są czynnikiem obserwacji samego autora, lecz uczynione od strony bohatera powieści są wyrazem jego psychiki, jego stosunku do pewnych zagadnień społecznych z danym opisem związanych. Zupełnie słusznie zwróciła autorka uwagę, że twórczość Prusa jest dowodem tego, „jakim był pilnym obserwatorem rzeczywistości i jak wiernie starał się ją odtwarzać". Dodać by tu można ciekawe zapiski Prusa, świadczące o tym, jak skrzętnie zbierał materiał obserwacyjny do swoich dzieł, ogłoszone w nr 16 *Wiadomości Literackich* z r. 1935 na podstawie odnalezionego notatnika z 1902 r., a więc np.: „Las, kolor — długość, wysokość, gęstość, forma grzbietu, wypukłość", lub: „Niebo w zenicie czyste, błękitne, noc, pojedyncze obłoki, biało - szarawe: poduszki, foki, owoce, motyle 9,40 rano", albo wreszcie: „Zbadać formy drzew na jakich stu okazach. Lipy — topole nadwiśl. — topole włoskie — kasztany — grusze — sosny — jodły — klony — brzozy — wierzby — jabłonie — wiśnie".

W książce Kulczyckiej - Saloni znajdziemy cały szereg interesujących spostrzeżeń, jak np. ciekawe uzasadnienie rozmieszczenia fragmentów pamiętnika Rzeckiego, odczucie nastrojów Prusa, ciekawe ujęcie interpretowania symbolicznego fabuły *Faraona* jako jedynej powieści o problematyce politycznej itd. Wyczuwa się niejednokrotnie, że autorka miałaby dużo więcej do powiedzenia, lecz jest skrępowana wyznaczoną sobie ramowością pracy.

Pośród omówionych utworów uwzględnia autorka nawet fragment wydany z rękopisu pt. *Nic nie ginie*, podkreślając w nim motywy powieści o powstaniu styczniowym, natomiast w całej monografii nie ma ani jednej wzmianki o tak ważnym utworze, zagadnienie powstania obejmującym, jakim jest *Omyłka.*

Najwartościowszym jest rozdział ostatni: „Zamknięcie", gdzie autorka ujmując syntetycznie wszystkie zagadnienia dotyczące twórczości Prusa, omawia kwestię hu-

moru prusowskiego, spojrzenia na świat, stosunku do życia i do ludzi. W ciekawym zestawieniu z twórczością Sienkiewicza dochodzi do wniosku, że „u Prusa bohaterowie realizują taką postawę: jeśli świat jest zły, to nie ma zakątka wolnego od tego zła, zakątka, gdzie by nie sięgało jego zatrute tchnienie nie mające spokoju i szczęścia osobistego, nawet wtedy, gdy człowiek rezygnuje ze wszystkiego innego, do czego dąży. Samo zaniechanie walki zaś jest pogodzeniem się ze złem, zawarciem z nim paktu". I dlatego żaden z bohaterów Prusa „nie znalazł szczęścia w świecie, który uważał za zły, żaden z nich nie pogodził się z nim, nie zawarł nigdy rozejmu ze złem, z którym wojował".

Ze względu na przeznaczenie książki, wśród bibliografii brak takiej pozycji, jak najpopularniejsza monografia o Prusie — Wojciechowskiego. Następne wydanie wymagałoby dokładniejszej korekty, uwzględniającej zwłaszcza brakujące przypisy do rozdziału II i III. Książka o Prusie swoją aktualnością i trafnością spostrzeżeń powinna zainteresować szerokie rzesze nauczycielstwa i młodzieży.

Tadeusz Sivert

Jan Parandowski — WOJNA TROJAŃSKA — PRZYGODY ODYSEUSZA.

Dwa tomiki wydane przez firmę Trzaski, Everta i Michalskiego usposabiają przychylnie już samym estetycznym wyglądem okładki i układu tekstu oraz wyraźnym drukiem. Sprawa to ważna w wydawnictwach przeznaczonych dla szkół, u nas ostatnio często, niestety, niedoceniana.

Parandowski swym opracowaniem *Iliady* i *Odysei* uczynił wielką przysługę szóstym klasom szkoły podstawowej, które nie miały dotychczas materiału do opracowania programowego tematu *Mity greckie.*

Świetny stylista, jakim jest Parandowski, nie zawiódł również w książkach przeznaczonych dla młodzieży: omawiane tomiki mogą być wzorem, jak należy pisać książki młodzieżowe.

Inną zasługą autora jest stworzenie takiego rodzaju streszczeń, (bo ostatecznie obie książeczki są streszczeniami), które mają charakter samoistnych opowiadań literackich. Parandowski zręcznie potrafił przełamać martwotę szkicowości tradycyjnych streszczeń i ukazał bohaterów Homera w działaniu, przeżyciach i myślach, miejscami nawet w sfingowanych dialogach.

Wplecione zręcznie fragmenty obu eposów jeszcze bardziej podnoszą wartość tomików, gdyż pozwalają młodzieży szkół podstawowych na bezpośrednie zetknięcie się z Homerem.

Eugeniusz Sawrymowicz.

Juliusz Kleiner — ROMANTYZM, Lublin 1946, *Księgarnia Wydawnicza „Lamus".*

Doskonały tom *Studiów z zakresu literatury i filozofii* prof. J. Kleinera zawierał m. in. rozprawę pt. *Romantyzm,* głębokie i piękne ujęcie najistotniejszych cech tego prądu na szerokim, porównawczym tle europejskim. Po przeszło dwudziestu la-

tach (wspomniany tom ukazał się w 1925 r.) daje autor książeczkę pod tym samym tytułem *Romantyzm*, w której nawiązuje do dawnych stwierdzeń, świeżych zresztą i obecnie, ale jednocześnie komponuje całość szerszą. uzupełniając rozważania teoretyczne zarysem historii romantyzmu europejskiego poza Polską i dziejami romantyzmu w literaturze polskiej.

W tej nowej pracy prof. Kleinera uderza przede wszystkim niezwykle jasna, precyzyjna kompozycja. Autor rozpoczął od rozważań na temat „historii wyrazu", następnie najwięcej miejsca poświęcił „cechom istotnym romantyzmu" i zakończył zwięzłą historią tego prądu. Powstała w ten sposób całość, synteza, wzniesiona na podstawie obficie zestawionych faktów. O bogactwie poruszonych zagadnień świadczą szczególnie maleńkie rozdziały części *Cechy istotne romantyzmu*, z których każdy jest wzorem celnej zwięzłości: *Uwagi wstępne na temat treści łączących się z nazwą romantyzmu, Tło społeczno-dziejowe romantyzmu, Niezadowolenie z rzeczywistości społecznej podstawą romantyzmu. Romantyzm rewolucyjny i reakcyjny, Konflikt jednostki wyjątkowej ze światem i jej apoteoza, Poezja osobistości własnej, Romantyzm jako irracjonalizm, Romantyzm jako odrodzenie religijności, Dopełnienie rzeczywistości i ucieczka od niej, Rozszerzenie pojęcia osobistości, Odkrycie odrębności duszy nowożytnej, Indywidualizacja w obrębie nowożytności i narodu. Rola prowincji, Tradycjonalizm i intuicjonizm, Odkrycie duszy przyrody, Rozszerzenie sfery tematów. Odrodzenie średniowiecza, Walka z wszelkim zacieśnieniem. Dążenie do ujęcia pełni życia, Nowe wzory literackie, poetyka romantyczna: zatarcie granic rodzaju literackiego, mieszanie pierwiastków sprzecznych, swoboda kompozycji, ironia romantyczna, Dalsze cechy poetyki romantycznej. Styl romantyczny. Rewolucja w słownictwie. Malarskość i muzyczność. Zmiany w wersyfikacji, Wartość artystyczna i społeczna romantyzmu.*

Prof. Kleiner w syntetycznym ujęciu romantyzmu nie poprzestaje na kategoriach literackich. Chodzi mu o coś więcej — o określenie pewnego nowego stosunku do życia, jakie przynosił romantyzm. Romantyzm jest dla niego historycznym zjawiskiem, w którym nastąpiło odkrycie odrębnej struktury *duszy nowożytnej*. Kleiner dostrzega wnikliwie związek, istniejący między prądem literackim a wzorem człowieka, jaki tworzy każda epoka: „gdy uznawanie literatury klasycznej za stały pierwowzór, panujące w tej teorii literackiej, którą romantyzm zastał i którą zwalczał, opierać się musiało na przeświadczeniu, że nie ma różnicy zasadniczej między człowiekiem starożytnym a nowożytnym, romantyzm odkrywa odrębną strukturę duszy nowożytnej". Rozważania Kleinera na ten temat znajdują ostateczny kształt w syntezie, w której trafność naukowa łączy się z artystyczną sugestywnością: „Zmieniły się skutkiem tego wzory i ideały: ponad Panteon grecki wzniosła się katedra gotycka, ponad Homera i tragików helleńskich — Szekspir i Dante".

Sygnalizując na łamach *Polonisty* ukazanie się rozprawy prof. Kleinera pragnę podkreślić jej społeczną użyteczność. I gdy autor pisze, że w pewnym momencie twórczość „klasyczna czy pseudoklasyczna" przestała odpowiadać „zamówieniu społecznemu", to ten popularny dziś zwrot przychodzi często na myśl i przy czytaniu omawianej książki. Jeśli bowiem „zamówienie społeczne" pojmować będziemy jako jednoznaczne z najistotniejszymi potrzebami kulturalnymi nowych czytelników, to *Romantyzm* Kleinera jest książką społecznie bardzo pożyteczną. I dobrze się stało, że w epoce naszej, która czyni różnorakie obrachunki z przeszłością (a w obrachunkach tych sądy o romantyzmie zajmują dość pokaźne miejsce), naukową i jasną syntezę

tego prądu daje uczony wielkiej miary. Nikt lepiej nie jest przygotowany do tej pracy, jak właśnie autor monografii o Słowackim, Krasińskim i Mickiewiczu. Pełna umiaru rozprawa prof. Kleinera, nie unikająca wartościowania, oparta na wieloletnich i źródłowych studiach, będzie cennym źródłem informacyj dla tych wszystkich, którzy pragną istotnie pogłębić swoją wiedzę o romantyzmie. A tylko w oparciu o gruntowną wiedzę można przystępować do płodnych obrachunków z przeszłością.

Polonista, który w nowej instrukcji dla liceum znajduje zalecenie, aby położyć większy nacisk przy przechodzeniu kursu na epoki, w których jest widoczne „dążenie do rozumowego opanowania rzeczywistości" (humanizm, wiek oświecenia i pozytywizm), znajdzie w rozprawie prof. Kleinera odpowiedź na nurtujący go niepokój: co począć wobec tego z romantyzmem? Znajdzie tę odpowiedź w rozróżnieniu romantyzmu reakcyjnego i rewolucyjnego, wreszcie w rozdzialiku pt. *Wartość artystyczna i społeczna romantyzmu.*

„Romantyzm był wyrazem niepokoju twórczego i mieścił w sobie chaos nie opanowany. Miał niekiedy chorobliwe osłabienie woli, miał oderwanie uczuć i myśli od działania, zwrot nadmierny ku wspomnieniom. Ale przede wszystkim miał młodzieńczą żądzę nowej treści i nowej formy i młodzieńczy rozpęd wyzwolenia się z więzów. Połowiczność panująca w świecie i narzucające się bolesne sprzeczności dawały mu czasem piętno nerwowego zdezorganizowania. W wystąpieniach jego była często poza, w walkach niewspółmierność celów i środków, nieliczenie się z możliwościami, złudy i omyłki.

Mimo to nie tylko wielbiciel sztuki uzna bogactwo jego, wielkość linii wytycznych i wartość osiągnięć. Nawet zwalczający jego błędy społecznik musi uznać społeczną doniosłość prądu, który wobec życia zajmował konsekwentnie stanowisko twórcze i walczył o wielką przemianę".

J. Z. Jakubowski.

KRONIKA

1. OTWARCIE OGNISKA METODYCZNEGO JĘZYKA POLSKIEGO W WARSZAWIE.

W dniu 16 października 1946 r. odbyło się w lokalu Państwowego Gimnazjum i Liceum im. J. Słowackiego (ul. Wawelska 46) uroczyste otwarcie Ogniska Metodycznego Języka Polskiego w Warszawie, w którym udział wzięli: Kurator Okręgu Szkolnego Warszawskiego dr T. Wojeński, Wizytator Ministerialny dr H. Szipper, Wizytator Okręgowy H. Kołacki, Inspektor Szkolny Kowalczyk oraz licznie zgromadzone nauczycielstwo szkół średnich i powszechnych z Warszawy i okolic.

Przemówienie inauguracyjne wygłosił Kurator dr T. Wojeński, po czym kierownik ogniska dr E. Sawrymowicz przedstawił zebranym program pracy Ogniska na bieżący rok szkolny.

W części dydaktycznej zebrania zostały wygłoszone referaty o programie języka polskiego w wyższych klasach szkoły podstawowej (A. Dargielowa) i w klasach gim-

nazjalnych i licealnych (E. Sawrymowicz). Po referatach wywiązała się ożywiona dyskusja.

W części naukowej prof. U. W. dr Julian Krzyżanowski wygłosił odczyt na temat naukowych wartości badań literackich.

Ognisko przystąpiło również do organizowania podognisk. Dnia 9 listopada 1946 r. odbyła się konferencja w Płocku z następującym programem:

1. Lekcja koleżeńska w kl. VII szkoły podstawowej na temat „Pomocy zimowej" — kol. Chrzanowski (Szkoła Ćwiczeń przy Liceum Pedagogicznym).
2. Lekcja koleżeńska w kl. I lic. przyrodn. — Synteza twórczości Reya" — dr E. Sawrymowicz (lekcja odbyła się w Państw. Gimn. i Liceum im. Wład. Jagiełły).
3. Referaty o programie szkoły podstawowej (kl. VI — VIII) oraz o nowych instrukcjach w gimnazjum i liceum wygłosił dr E. Sawrymowicz.

Kierownikiem podogniska jest mgr St. Nyrkowski, siedzibą — Państw. Gimn. i Liceum im. Wł. Jagiełły w Płocku. Pracami sekcji szkolnictwa podstawowego kieruje kol. Jastrzębska. Przewodniczył na konferencji wiz. okręg. H. Kołacki.

2. OGNISKO W ŁODZI.

Pierwsze posiedzenie Ogniska Metodycznego Polonistów w Łodzi w bieżącym roku szkolnym odbyło się dnia 23 października 1946 r. w lokalu V Państw. Gimnazjum i Liceum (ul. Wólczańska 123). Na wstępie kierownik ogniska dr J. Z. Jakubowski przedstawił zebranym program pracy oraz wytyczne w realizowaniu nowych instrukcji programowych. Sprawozdanie ze zjazdu naukowo-literackiego im. B. Prusa (w Warszawie w dniach 28—30 września br.) złożyła dr J. Kulczycka-Saloni, po czym prof. U. Ł. dr J. Saloni wygłosił referat pt. „Tematy ramowe w wypracowaniach". W konferencji wzięli udział nauczyciele szkół średnich i podstawowych z Łodzi i okolic w liczbie 82.

Na drugim posiedzeniu ogniska (30 listop. 1946 r.) prof. U. W. dr Witold Doroszewski wygłosił odczyt pt. „Nauka języka nauką stylu".

Organizacja pracy Łódzkiego Ogniska uległa w bież. roku szkolnym pewnym zmianom. W ramach ogniska powstały 3 sekcje: szkolnictwa podstawowego, średniego ogólnokształcącego i zawodowego.

Sekcja szkolnictwa podstawowego zainaugurowała swoje prace udziałem w konferencji rejonowej nauczycieli szkół podstawowych (uczących w kl. VI — VIII), która odbyła się w Łodzi, dnia 9 listopada 1946 r. Mgr St. Wyrębski przeprowadził lekcję w kl. VIII na temat *Siłaczki* Żeromskiego oraz omówił program języka polskiego w klasach VI — VIII. Konferencja odbyła się w Szkole Ćwiczeń przy Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi.

ZJAZD NAUKOWO-LITERACKI im. B. PRUSA.

29 i 30 września 1946 r. odbył się w Warszawie (Uniwersytet) zjazd naukowo-literacki im. B. Prusa, zorganizowany przez T-wo Literackie im. A. Mickiewicza, które w tym czasie obchodziło swoje 60-lecie.

Zjazd był pierwszą manifestacją naukową polonistyki po wojnie. Wzięli w nim udział przedstawiciele polonistyki ze wszystkich uniwersytetów oraz liczni poloniści szkół średnich.

Zjazd obradował w czterech sekcjach równocześnie. Nie sposób dlatego jednemu sprawozdawcy ująć całość plonu naukowego. Poznamy go wówczas, gdy „Pamiętnik Literacki" przyniesie przynajmniej streszczenia referatów.

Po wstępnych przemówieniach prof. J. Kleinera, prof. J. Krzyżanowskiego (głównego organizatora zjazdu) i prof. T. Mikulskiego, pierwszy referat na plenum wygłosił prof. St. Adamczewski — *Etyka pisarska B. Prusa.*

Sekcja I rozważała zagadnienia historyczno-literackie, związane przede wszystkim z twórczością Prusa i Sienkiewicza. W sekcji tej wygłoszono referaty: prof. dr F. Araszkiewicz (Lublin) — *B. Prus a nowa epoka*, dr J. Kulczycka-Saloni (Łódź) — *Prusologia, jej stan i postulaty*, prof. dr J. Saloni (Łódź) — *Dwaj poeci — dwa światy*, prof. dr J. Kleiner (Lublin) — *Dwie sienkiewiczowskie sceny śmierci heroicznej*, prof. dr K. Zawodziński (Toruń) — *Czy i dlaczego „Rodzina Połanieckich" jest martwym zabytkiem twórczości Sienkiewicza*, dyr. T. Czapczyński (Łódź) — *Kompozycja „Nocy i dni" M. Dąbrowskiej*, doc. dr Z. Szmydtowa (Warszawa) — *Realizm powieści Żmichowskiej*, dr J. N. Miller (Warszawa) — *Romantyzm wczoraj i dziś.*

Sekcja II poświęcona była teorii literatury. Wygłoszone zostały referaty: prof. dr J. Kleiner (Lublin) — *Rola podmiotu mówiącego w poezji*, prof. dr St. Skwarczyńska (Łódź) — *Struktura świata poetyckiego*, doc. dr K. Wyka (Kraków) — *Budowa czasowa powieści*, prof. dr K. Zawodziński (Toruń) — *Atoniczność wiersza polskiego XVI i XVII wieku*, prof. dr J. Krzyżanowski — *O porównaniu.* dr Z. Niesiołowska-Rotertowa (Warszawa) — *Na temat Konopnickiej.*

Sekcja III rozważała zagadnienia organizacji nauki. Wygłoszono referaty: prof. dr St. Wierczyński (Warszawa) — *Zagadnienia wydawnicze naukowo-literackie*, prof. J. Muszkowski (Łódź) — *Współczesny ruch dokumentacyjny*, prof. dr R. Pollak (Poznań) — *Zagadnienia organizacji seminarium polonistycznego*, prof. dr W. Borowy (Warszawa) — *Lektura polonistyczna*, prof. dr J. Saloni (Łódź) — *Kanon lektury.*

W sekcji IV dydaktycznej, wygłoszone zostały następujące referaty: wiz. dr H. Szipper (Warszawa) — *Podstawy ideowe nowych programów języka polskiego*, wiz. M. Pęcherski (Poznań) — *Utwór literacki jako przedmiot pracy w szkole*, prof T. Sivert (Łódź) — *Teatr szkolny i jego rola wychowawcza, prof. I. Józefowiczowa* (Łódź) — *Prus jako lektura szkolna.*

Na ostatnim plenum zjazdu wygłosił referat prof. W. Borowy — o *„Godach życia" Dygasińskiego.*

W czasie zjazdu odbyło się w Bibliotece Uniwersyteckiej otwarcie wystawy: *Prus — Sienkiewicz.*

TEKSTY DZIEŁ LITERACKICH DLA SZKOŁY.

Sprawa odpowiednio wydanych tekstów dzieł literackich dla potrzeb szkoły jest jednym z najpilniejszych obowiązków wydawniczych. Młodzież powinna otrzymać teksty poprawne, zaopatrzone w objaśnienia. Potrzeby tej nie zaspokajają przygodne wydania

Ostatnio widoczne są pewne oznaki poprawy. Zanim omówimy dokładniej tę sprawę, zwracamy uwagę na *Bibliotekę arcydzieł poezji i prozy* (Wydawnictwo M. Kota w Krakowie) pod redakcją prof. Stanisława Pigonia. Dotychczas ukazały się: *Balladyna* (w opracowaniu prof. Pigonia), *Anhelli* (w oprac. dr M. Romankówny), *Grażyna* (w oprac. prof. Pigonia), *Jan Bielecki, Ojciec zadżumionych* (w opr. prof. Pigonia), *Wiesław* (w oprac. dr M. Romankówny).

BOGATY OKRES ROCZNICOWY

Numer *Nauki i sztuki* (Nr 7 (10) — 9 (12), 1946 r.) wydany na Zjazd Naukowo-Literacki im. Bolesława Prusa w Warszawie w dniach 29 i 30 września 1946 r. przyniósł m. in. artykuł prof. dra Juliana Krzyżanowskiego *Czciciele światła.* Prof. Krzyżanowski przypomniał, że „dziesięciolecie, które przeżywamy obecnie, jest niezwykle bogatym okresem rocznicowym". W dziesięcioleciu tym zbiegły się i daty ukazania się wybitnych dzieł literatury romantycznej (np. *Prelekcje paryskie* Mickiewicza, *Przedświt* Krasińskiego, *Beniowski i Król Duch* Słowackiego) i daty narodzin wielu „świetnych i najświetniejszych pisarzy". W „dorywczym zestawieniu, uczynionym przez prof. Krzyżanowskiego, zostały wymienione następujące daty i nazwiska: 1841 Eliza Orzeszkowa i Józef Tretiak, 1842 Maria Konopnicka, 1843 Kazimierz Chłędowski, Władysław Łoziński, Ignacy Radliński, 1844 Adam Kryński, 1845 Jan Baudouin de Courtenay, Zygmunt Gloger, 1846 Bronisław Chlebowski, Roman Pilat Henryk Sienkiewicz, Stanisław Szczepanowski, 1847 Bolesław Prus, Aleksander Rembowski, 1848 Antoni G. Bem, Piotr Chmielowski, 1849 Michał Bobrzyński, Jan Czubek, Klemens Junosza, Józef Kotarbiński, Aleksander Świętochowski, Zofia Urbanowska, 1850 Adam Krechowiecki, Antoni Sygietyński.

Piękny i syntetyczny artykuł prof. Krzyżanowskiego zamyka następujące stwierdzenie:

„I dopiero kiedyś, gdy zdobędziemy się na odpowiednio udokumentowany bilans, wskazujący, w jaki sposób i do jakiego stopnia nasi klasycy pozytywni oddziałali na pokolenia swych odbiorców literackich bezpośrednio i pośrednio, przez swych spadkobierców po piórze, gdy nadto „sine ira et studio", na zasadzie statystyki bibliograficznej (o ile oczywiście wymowy jej nie stłumi zastraszająca ignorancja i inercja wydawnicza, sprawiająca, że setki tomów dzieł niepospolitych leży od lat po bibliotekach i daremnie czeka upowszechnienia w przedruku!) da się stwierdzić, co w dorobku ich jest żywe i dotąd działa, dopiero wówczas dowiemy się, czym byli i co zdołali osiągnąć zrodzeni przed wiekiem czciciele światła. Wówczas też dopiero okażą się w całej pełni ich związki z rówieśnymi im szermierzami myśli polityczno-społecznej. z pisarzami, dzisiaj znanymi z drugiej tylko ręki, z opinii ostro ich potępiających za to, iż bezlitośnie prawili prawdę, że zwalczając majaki romantyczne, zrodzone w mrokach niewoli, że „szukali prawdy jasnego promienia", nie licząc się z sentymentami, które prawdy tej wolały nie widzieć.

Dzisiaj poprzestać trzeba na stwierdzeniu, iż mijające stulecie przypomina o pokoleniu czcicieli światła i o konieczności wydobycia tego, co w dorobku ich ma wartość nieprzemijającą, spod zwału mroków niepamięci".

J.

KSIĄŻKI I CZASOPISMA NADESŁANE

H. Radziukinas. — *Powtarzamy literaturę polską, cz. I*, Lublin 1946, — Księgarnia Wydawnicza Lamus.

Gajus Salustiusz Krispus — *Sprzysiężenie Katyliny i wojna z Jugartą*, przełożył i wstępem opatrzył dr Kazimierz Kumaniecki, prof. Uniwersytetu Warszawskiego, Z zasiłku Wydziału Nauki Ministerstwa Oświaty, Trzaska, Evert i Michalski. Warszawa, Marszałkowska 51, 1947.

Jan Parandowski — *Wojna Trojańska*, Trzaska, Evert i Michalski, Warszawa, Marszałkowska 51, 1946.

Jan Parandowski — *Przygody Odyseusza*, Trzaska, Evert i Michalski, Warszawa, Marszałkowska 51, 1946.

Wacława Potemkowska — *Wielki spór w piątej klasie*, Warszawa, 1946 r., Trzaska, Evert i Michalski.

Wołody Skiba (Józef Sabowski) — *Nad poziomy*, Warszawa, Trzaska, Evert i Michalski.

Halina Auderska — *Poczwarki wielkiej parady*, Warszawa, 1947, Trzaska, Evert i Michalski.

Deotyma (Jadwiga Łuszczewska) — *Panienka z okienka*, Warszawa, 1946 r., Trzaska, Evert i Michalski.

Nowe Horyzonty — tygodnik miasta i powiatu przemyskiego, numer sienkiewiczowski. (Nr 19; r. 1946).

Głos nauczycielski — centralny organ Związku Nauczycielstwa Polskiego, nr nr 13, 14, 15, 16, 17, 18; r. 1946, Warszawa.

Wiedza i życie — zeszyt 6, zeszyt 7, październik 1946 r., Tow. Uniw. Robotn., Warszawa.

Problemy — miesięcznik poświęcony zagadnieniom wiedzy i życiu. Nr 7, r. 1946, „Czytelnik", Warszawa.

Życie nauki — miesięcznik naukoznawczy, Nr 6, r. 1946, Kraków.

Praca szkolna — organ Wydziału Pedag. Z. N. P., Nr 1—2, r. 1946, Warszawa.

Przewodnik bibliograficzny — urzędowy wykaz druków wydanych w Rzeczypospolitej Polskiej i polonistów zagranicznych, druki zarejestrowane w Bibliotece Narodowej w Warszawie, Nr 1 — 3, 1946 r.

Meander — miesięcznik poświęcony kulturze świata starożytnego, rok I, 1946, nr nr 7, 8, 9. Z zasiłku Wydziału Nauki Ministerstwa Kultury i Sztuki. Trzaska, Evert, Michalski, Warszawa, ul. Marszałkowska 51.

WYKAZ LEKTURY UZUPEŁNIAJĄCEJ DLA SZKOŁY POWSZECHNEJ W ZAKRESIE JĘZYKA POLSKIEGO

Klasa II.

Ejsmond	— O Janku kominiarczyku
„	— W zbożu
„	— Ziemne ludki
Konopnicka	— Na jagody
Kownacka	— Kukuryku na ręczniku
„	— Plastusiowy pamiętnik
Miklaszewski	— Bajeczka o książeczce
Or-Ot	— Światek dziecięcy (wybór)
Porazińska	— W Wojtusiowej izbie
„	— 9 płaczek nieboraczek
Szelburg-Zarembina	— A... A... kotki dwa
„ „	— Podróż po mieście
„ „	— Wesołe historie
Tuwim	— Lokomotywa

Klasa III.

Broniewska	— Przygody gałgankowej Balbisi
Fredro	— Bajki
Januszewska	— Z góry na Mazury
Konopnicka	— Wybór poezji
Porazińska	— Pastereczka
Rogoszówna	— Dzieci pana majstra
Słowacki	— O Janku, co psom szył buty
Szelburg-Zarembina	— Majster Klepka
Themerson	— Nasi ojcowie pracują

Klasa IV.

Defoe	— Robinzon Kruzoe
Andersen	— Wybór baśni
Grabowski	— Finek
Korczakowska	— Chiński dwór
Morcinek	— Łysek z pokładu Idy
Porazińska	— Wesoła gromada
Szelburg-Zarembina	— Rzemieślniczek
„ „	— Zuch
Wasilewska	— Pokój na poddaszu

Klasa V.

Amicis	— Serce
Bobińska	— O szczęśliwym chłopcu
Boguszewska	— Czerwone węże
Czeska-Mączyńska	— W obronie Gdańska
Domańska	— Historia żółtej ciżemki
Górska	— O księciu Gottfrydzie
Korczak	— Sława
Konopnicka	— O krasnoludkach i sierotce Marysi
Molnar	— Chłopcy z placu broni
Morcinek	— Dzieje węgla
Prus	— Katarynka
Porazińska	— Jaś i Kasia
Szelburg-Zarembina	— Kichuś Majstra Lepigliny
„ „	— Lecz, Czech i Rus
Żurakowska	— Jutro niedziela

Klasa VI.

Beecher-Stove	— Chata Wuja Toma
Bieniasz	— Turul
Burnett	— Tajemniczy ogród
Czeska-Mączyńska	— Helusia
Grotowska	— Mechanik Jur
Hawthorne	— Mity greckie
Januszewska	— Broszka van der Manów
Korczak	— Bankructwo małego Dżeka
London	— Zew krwi
Michaelis	— Dzieci z Nyhawo
Montgomery	— Ania z Zielonego Wzgórza
Morcinek	— Narodziny serca
Parandowski	— Wojna trojańska
„	— Przygody Odyseusza
Potemkowska	— Wielki spór w piątej klasie
Szelburg-Zarembina	— Dzieci miasta
Twain	— Przygody Tomka
Żurakowska	— Pójdziemy w świat

Klasa VII.

Bobińska	— Maria Curie
Boguszewska	— Dzieci znikąd
Dąbrowska	— Marcin Kozera
Dickens	— David Copperfield
Górska	— Chłipcy z ulic miasta
Grey Owl	— Sejdżo i jej bobry
Makarczyk	— Przez morza i dżungle
Parijogi	— Chłopiec stal
Szalay-Groele	— Sokół królewski
Szelburg-Zarembina	— Dom wielki jak świat
Wasilewska	— Wierzby i bruk
Zakrzewska	— Pojednanie

Klasa VIII.

Boguszewska	— Danusia z PPS.
Dąbrowska	— Wybór z „Pamiętników chłopów"
Deotyma	— Panienka z okienka
Dickens	— Opowieść wigilijna. Świerszcz
Fiedler	— Dywizjon 303
Górska	— Nad czarną wodą
Katajew	— Samotny żagiel
Kipling	— Księga dżungli
Kornacki	— Oczy i ręce
Kuzniecowa	— Wróg pod mikroskopem
Orkan	— Komornicy
Orzeszkowa	— Dobra Pani. A... B... C...
Piach	— Nas jest więcej
Prus	— Anielka
„	— Powracająca fala
Sienkiewicz	— Latarnik
„	— Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela
„	— Za chlebem
Żurakowska	— Roman i dziewiętnastu

»P O L O N I S T A«

Rok X — 1946

SPIS RZECZY.

I. ARTYKUŁY:

II. SPRAWOZDANIA I OCENY.

1. Głosy prasy o nauce języka ojczystego. (*J. Z. Jakubowski*)

2. Oceny książek.

3. Komunikaty:

OD REDAKCJI

Książki do recenzji należy nadsyłać w dwóch egzemplarzach pod adresem: Redakcja „Polonisty", Łódź, Bednarska 24 m. 70.

Redakcja nie przyjmuje prenumeraty. Prenumeratę należy wpłacać pod adresem Administracji: Łódź, Piotrkowska 123 — Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych w Łodzi
Tłoczono: Zakłady Graficzne W I N W — Oddział w Łodzi
D-011306